

**A FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO:  
*um ponto de vista***

**Ricardo Azeredo Lopes Martins**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
do Mestrado em Ensino de Filosofia no  
Ensino Secundário**

**Outubro, 2013**

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários  
à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário  
realizado sob a orientação científica do  
Professor Doutor Luís Manuel Aires Ventura Bernardo

*Versão corrigida e melhorada após a defesa pública*

# **A FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO:**

## **UM PONTO DE VISTA**

# **PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL CURRICULUM:**

## **A POINT OF VIEW**

**RICARDO AZEREDO LOPES MARTINS**

### **RESUMO / ABSTRACT**

**PALAVRAS-CHAVE:** aprendizagem, comportamento, condicionamento operante, ensinar, motivação, interesse, recompensa, desejo, tecnologia de ensino, *levar a aprender*, cultura, método socrático, teoria da autodeterminação, autonomia, internalização, diálogo e educação.

**KEYWORDS:** learning, behavior, operant conditioning, teaching, motivation, interest, reward, desire, technology of education, *lead to learning*, culture, socratic method, self-determination theory, autonomy, internalization, dialogue and education

O presente relatório incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária da Ramada, durante o ano letivo de 2012/2013. Numa primeira parte, procurou-se dar conta dos diferentes aspetos da prática letiva levada a cabo na ESR. Numa parte subsequente, pretendeu-se, por um lado, discutir o impacto de uma teoria explicativa do fenómeno da motivação humana, que acreditamos ser ubíqua nas sociedades modernas, na atual prática educativa e, por outro, apresentar uma alternativa.

The present report focuses on the Supervised Teaching Practice at Ramada High School, during the academic year of 2012/2013. In the first part of this report, we tried to give an account of the various aspects of our teaching practice carried out at ESR. In the second, we tried, on the one hand, to discuss the impact of an explanatory theory of the phenomenon of human motivation, which we believe to be ubiquitous in modern societies, in the current educational practice and, on the other hand, to present an alternative.

# ÍNDICE

Introdução .....	1
Capítulo I	
I. Descrição sumária da P.E.S. na Escola Secundária da Ramada	
I. 1. Apresentação da E. S. R. e do núcleo de estágio .....	7
I. 2. Caraterização das turmas do 10º G e do 11º C .....	8
I. 3.1. Planificação de unidades temáticas .....	9
I. 3.2. Planificação de aulas .....	9
I. 4.1. Aulas lecionadas ao 10º G.....	12
I. 4.2. Aulas lecionadas ao 11º C.....	13
I. 5. Elaboração de elementos de avaliação .....	14
I. 6. Projetos extracurriculares – Plano anual de atividades .....	15
I. 7. Reuniões.....	16
I. 8. Balanço final da P.E.S .....	16
Capítulo II	
II. 1. A idade das <i>recompensas</i> .....	17
II. 2. A <i>visão</i> de Skinner .....	20
II. 3. A <i>tecnologia</i> do ensino .....	23
II. 4. O que é <i>ensinar e aprender?</i> .....	28
II. 5. A <i>Teoria da Autodeterminação</i> .....	32
II. 6. <i>Uma alternativa à tecnologia do ensino</i> .....	37
II. 7. <i>Uma teoria da motivação humana segundo Platão</i> .....	42
II. 8. O <i>método socrático</i> e o ensino da filosofia no ensino secundário. ....	52
Considerações finais .....	55
Bibliografia .....	56

*“Nam quis tam stulte curiosus est, qui filium suum mittat in scholam,  
ut quid magister cogitet discat?”*

(Santo Agostinho, *de Magistro*)

## Introdução

“Se a educação é uma arte difícil, a educação de professores é-o ainda mais” (Vicente, 2008: 437). Por esta razão seria imprudente “ignorar a pedagogia” (*ibid.*) e condenável “não exercer sobre ela uma vigilância apertada, sobretudo quando ela se vem constituindo como dona exclusiva da educação e do ensino, não apenas como meio mas também como fim” (*ibid.*). Todavia, como se sabe, o termo pedagogia tem perdido terreno (talvez devido ao sentido etimológico do termo *παιδαγωγέω*) para uma expressão mais pomposa, porém mais ambígua<sup>1</sup>, cunhada por Gaston Mialaret. Assim, hoje “existem *ciências da educação*” (Reboul, 2000: 12).

Este movimento, esta resiliente reminiscência do sonho positivista, tem um objetivo claro e preciso: abordar a educação, exclusivamente, a partir de um (em rigor, a partir de vários) ponto de vista científico. De resto, a necessidade de matematizar aquilo que, devido à sua complexidade, como tudo aquilo que é humano, resiste a sê-lo, tem levado aqueles que reclamam para si a dura tarefa de pensar/otimizar o ensino, muitas vezes sob o pano de fundo de interesses sombrios, a recorrer a conceitos e metodologias de ciências já estabelecidas, como é caso da psicologia, da economia e da sociologia (entre outras). Está à vista de todos que o *cientista da educação* transforma a pedagogia numa espécie de campo de aplicação dos princípios e/ou postulados de outras ciências (Estrela, 1992).

Ainda a propósito desta matéria, importa esclarecer que a obsessão pelo predicado *científico* não é, como se poderá pensar, inocente. Sinónimo de constructo racional, com pretensão de verdade, crítico, fundamentado, sujeito a um método e a verificações constantes, o *científico* visa a substituição de uma (ou mais) determinada visão do mundo, seja ela teológica, metafísica ou de mero senso comum. Este aspeto, que não deverá ser escamoteado, coloca a descoberto a forma invertida com que esta discussão tem sido levada a cabo. Revela que não se trata, como aliás nunca se tratou, apesar da “lengalenga, que, ainda hoje, lemos com frequência, que fala do carácter insubstituível (*irremplaçable*) da filosofia da educação” (Vicente, 2008: 386), de um *fechar de portas* por parte da filosofia (da educação) às ciências da educação mas justamente do oposto. No núcleo duro das ciências da educação, i.e., na sua essência, “esconde-se” uma abordagem manifestamente antifilosófica<sup>2</sup>: é um facto. Não acreditamos, portanto, apesar da troca de “galhardetes”, que alguma vez se tenha tratado de “uma posição de

---

<sup>1</sup> Cf. Reboul, 2000: 12-13.

<sup>2</sup> A título de exemplo, rotular a filosofia da educação de “*ciência* da reflexão e da evolução” (Mialaret, 1976: 48. Itálico nosso), por si só, corrobora o nosso ponto de vista.

sobranceria<sup>3</sup> em relação às ciências da educação” (Boavida, 2010: 17), muito menos, pelas razões que expusemos, que haja motivo para “uma análise no âmbito da psicologia clínica” (*ibid.*).

Não obstante o que até aqui se expôs, concordamos com Boavida num aspeto essencial: existe de facto “uma menorização da pedagogia em geral” (*ibid.*) tanto que, uma vez considerado este ponto, observamos que o trágico não é tanto a troca de galhardetes mas sim o extremar de posições que em última instância torna impossível qualquer tentativa de diálogo (Vicente, 2008). Relativamente à posição perante a pedagogia, por exemplo, como em tudo na vida, toda a escolha é uma não-escolha e todas, sem exceção, acarretam consequências. Defender uma atitude anti pedagogia é fazer uma escolha, é escolher ficar cego e surdo quanto ao ato educativo e consequentemente é não-escolher pensá-lo. Nada mais se pode comentar a este respeito. Por outro lado, pensar o pedagogo como aquele que, recorrendo a conceitos e a metodologias de outras ciências, faz o seu melhor para aperfeiçoar os seus métodos e para aprender novas regras, como se o sucesso do processo ensino-aprendizagem apenas disso dependesse<sup>4</sup>, é igualmente fazer uma escolha. É escolher reduzir o seu trabalho a uma técnica e consequentemente não-escolher o essencial: “o trabalho do educando sobre si mesmo” (Reboul, 2000: 49), trabalho esse que, ao contrário do que se poderá pensar, é “imprevisível e oculto” (*ibid.*) e “que ninguém pode **programar**”<sup>5</sup> (*ibid.*)

Reboul (2010) apelida esta insuficiência de *não-poder* da pedagogia. Trata-se, no fundo, de uma antinomia, i.e., neste caso, de uma espécie de limite de campo de atuação que “não se deve a falhas técnicas que uma melhor técnica poderia ultrapassar” (*ibid.*) mas sim “à própria natureza da educação” (*ibid.*). Por conseguinte, qualquer tentativa de reduzir o ato de educar a uma técnica, técnica essa que, por via da sua própria essência, tentará sempre “reduzir o real ao que se pode **observar, controlar, medir**”<sup>6</sup> (idem: 47), resultará inevitavelmente na eliminação dos “aspetos mais profundos do ensino” (idem: 48). Dito de outro modo, na medida em que aquilo que se observa “é por definição um resultado imediato e a curto prazo” (*ibid.*)

---

<sup>3</sup> Ainda que não seja nosso intuito insistir neste ponto, não deixa de ser curioso que Boavida, noutro lado (1996: 94), afirma que a *posição de sobranceria* não é relativa às ciências da educação mas sim à pedagogia.

<sup>4</sup> A este propósito, não deixa de ser curioso o alerta de Kant (2001: 177-178): “o entendimento é sem dúvida suscetível de ser instruído por regras, mas a *faculdade de julgar* é um talento especial, que não pode de maneira nenhuma ser ensinado, apenas exercido. Eis porque ela é o cunho específico do chamado bom senso, cuja falta nenhuma escola pode suprir. Porque, embora a escola possa preencher um entendimento acanhado e como que nele enxertar regras provenientes de um saber alheio, é necessário ao aprendiz a capacidade de se servir delas corretamente e nenhuma regra, que se lhe possa dar para esse efeito, está livre de má aplicação, se faltar tal dom da natureza.”

<sup>5</sup> Como veremos mais adiante, foi precisamente *isso* que Skinner intentou. Negrito nosso. Doravante, salvo indicação contrária, os negritos serão nossos.

<sup>6</sup> Conceitos que servem de pano de fundo às políticas de *accountability* em educação.

faz-se vista grossa aos “aspetos mais profundos do ensino de natureza qualitativa como a liberdade, a criatividade, para além de dimensões cruciais como a educação moral, a educação estética e a educação cívica” (Vicente, 2008: 439).

Outra antinomia que Reboul coloca em evidência é aquela que diz respeito à prática, é “a que existe entre necessidade e desejo de aprender” (Reboul, 2000: 43). Ora, é sabido que esta questão tem dividido a pedagogia: *clássicos* para um lado e *inovadores* para o outro. Os primeiros, uma vez que partem do pressuposto que a escola “prepara para a vida, e a vida não é um jogo” (*ibid.*), defendem o recurso ao constrangimento<sup>7</sup>. Os últimos, ao partirem do princípio de que “o esforço imposto apenas consegue matar na criança o desejo de aprender” (*ibid.*), defendem a tese segundo a qual o pedagogo não deve corrigir e/ou modificar os eventuais “interesses naturais da criança” (Vicente, 2008: 439). Pelo contrário, ao invés de constranger é forçoso que se descubra primeiramente as motivações e os desejos daqueles que se educam (Reboul, 2000).

Ainda que à primeira vista o argumento *inovador* possa, eventualmente, parecer sólido, na verdade, como sublinha Reboul, não resiste a uma segunda e mais cuidada consideração. A razão é simples: ninguém garante, por um lado, que *estes* desejos não sejam caprichos e, por outro, que *estas* motivações não sejam meramente superficiais. É neste sentido que Reboul defende que “para lá do desejo efêmero e do esforço ingrato, importa encontrar o interessante, que suscita por si mesmo o esforço em profundidade e a alegria verdadeira” (2000: 43). Todavia, a dificuldade não é conseguir que os alunos se interessem mas “que se interessem por aquilo que importa aprender” (idem: 44). É precisamente neste ponto que a pedagogia, definida aqui, bem como nos parágrafos anteriores, como “a arte metódica que dá àqueles que se educam os meios<sup>8</sup> e a ânsia de aprender o que não sabem” (idem: 42), mas precisam saber, se torna verdadeiramente indispensável à educação<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Relativamente à questão da autoridade a nossa posição é categórica: a autoridade do professor deverá ter como único objetivo (e como fonte de toda a sua força) formar sujeitos autónomos. Existe uma linha ténue entre autoridade e autoritarismo, é certo. Não passá-la dependerá exclusivamente do bom senso do professor ou, como diria Skinner, da planificação rigorosa de contingências de reforço. Não existe educação sem liberdade, mas a liberdade, como aliás sublinha Reboul, embora possa eventualmente parecer estranho, não pode *vir a ser* sem autoridade (outro aspeto que a experiência na E.S.R. nos mostrou ser verdadeiro).

<sup>8</sup> Concordamos com Vicente (2008: 438): “Os ecos platónicos da *República* (518b-520a)” são evidentes.

<sup>9</sup> Dando por terminado este assunto, concordamos com Vicente (2008, p. 392): “Que a filosofia contribua para a denúncia da perversão da pedagogia, que é o pedagogismo, ou que a filosofia se oponha ao imperialismo pedagógico reinante é uma coisa, que a filosofia exija o ponto zero da pedagogia, toda ela tomada sempre por sofisticada e contrafação do saber, em nome do absoluto saber, eis outra completamente diferente”.



Posta a questão nestes termos, e se deixarmos a responsabilidade da deliberação acerca do *que* realmente importa ensinar<sup>10</sup>, e *para quê*, ao Estado, até porque não nos podemos esquecer que o ensino é, nos dias e nas sociedades de hoje, essencialmente controlado pelo Estado, Estado esse que impõe os seus programas, os seus exames e mantém sob rédea curta os professores, inclusive no ensino privado que, em parte, financia, entra pelos olhos adentro que o tema da motivação – cujo foco centra-se, essencialmente, no *a quem*<sup>11</sup> e no *como* – é, sem dúvida, uma das principais preocupações da atual prática educativa: para além de evitar comportamentos indesejados, e até mesmo indisciplina, facilita o processo de ensino-aprendizagem porquanto promove o *interesse*, interesse que é diametralmente crucial na medida em que, à semelhança do desejo, da vontade e do gosto, **representa a rutura com a indiferença** (Herbart, 2003).

Relativamente a este aspeto cumpre, desde já, estabelecer duas distinções fundamentais. Por um lado, o *interesse* não se confunde com o *desejo*, pelo contrário, “somos interiormente ativos ao manifestarmos interesse, mas exteriormente ociosos até que o interesse se transforme em desejo e vontade” (idem: 69). O *interesse* é, assim, deste ponto de vista, uma espécie de *meio caminho andado* entre o mero espectador e o agente da ação: corta com a indiferença, mas não despoleta, por si só, a ação (ou, se o faz, não é suficiente para manter o envolvimento numa determinada tarefa ao longo do tempo) visto que “o desejo, ao querer apropriar-se de algo, aspira a algo de *futuro* que ainda não possui” (Herbart, 2003: 69) enquanto o *interesse* “desenvolve-se com a observação e prende-se ao *presente* observado” (*ibid.*). Por outro lado, o *interesse* não se confunde com a simples *observação*, ao invés, transcende-a na medida em que, *nele* (sujeito), a coisa observada **conquista a preferência do espírito** relativamente às outras representações (Herbart, 2003).

---

<sup>10</sup> Boavida (2010) analisa a componente pedagógica da filosofia à luz de quatro perguntas: a) o **que** queremos ensinar, b) **como** queremos fazê-lo, c) **para quê** ou com que fim e d) **a quem**. Apesar de interdependentes, e de nos dirigirmos, de uma forma ou de outra, a todos, a nossa preocupação, aqui, como se verá, prender-se-á maioritariamente com o “a quem” e com o “como”. Neste sentido, aproveitamos desde já para sublinhar uma passagem que pensamos ser absolutamente crucial nos *Sete Ensaios*: “Na origem da filosofia estão o espanto e o diálogo, toda a gente o sabe, ou, pelo menos todos o dizem. (...) Porque não partimos daqui para uma real iniciação à filosofia? Se não conseguirmos dar contexto e contorno filosóficos aos problemas dos alunos jamais estes aprenderão filosofia. Se quisermos impor aos outros os problemas que são nossos, por muito importantes que sejam, dificilmente os sentirão como reais, isto é, como filosóficos. E dificilmente virão a saber o que é a filosofia e para que serve” (Boavida, 2010: 51).

<sup>11</sup> Não deixa de ser interessante constatar que Boavida (1996) relativamente ao alvo da filosofia, o *a quem*, se tenha “preocupado” tão-somente com a idade (nomeadamente com a capacidade para operações formais e com as vivências): os ecos da psicologia do desenvolvimento são evidentes. A filosofia será diferente na adolescência e na idade adulta, é certo, é um aspeto que não deverá ser desbaratado. Todavia, aquele a quem *levamos a aprender* filosofia, ou a *filosofar*, é, primeiro de tudo, um homem: um ente para quem o seu próprio ser está em causa – este deverá ser, aliás, do nosso ponto de vista, o primeiro, bem como o mais importante, aspeto a ser levado em linha de conta.

Deci (1992) defende uma tese diferente: se por um lado, à semelhança de Herbart, alega que *interesse* e *desejo* (interesse que do ponto de vista da Teoria da Autodeterminação tem como ponto de partida de análise a relação existente entre a pessoa e uma determinada atividade) não são o mesmo, por outro sustenta que “only when the needs or desires of the self mesh with the activity will the person experience interest” (Deci, 1992: 46). Dito de outro modo, o *interesse* não é, como em Herbart, uma espécie de *halfway* entre a indiferença e a ação, mas sim um efeito que ocorre na interação entre a pessoa e a atividade (Deci, 1992). O argumento é, do nosso ponto de vista, sólido: “a person is not necessarily *interested* in the activities he or she is motivated to do” (idem: 46). Pelo contrário, uma determinada atividade pode ser meramente instrumental. Explica Deci (idem: 52): “often, for example, people engage in activities not because the activities are themselves interesting, but rather because they are *instrumental* for some desired outcome that is quite separate from the activity itself” (e.g., trabalhar em prol do vencimento – exemplo paradigmático de motivação extrínseca). Que é o mesmo que dizer, o sujeito pode sentir-se motivado (inclusive, como veremos, *internamente motivado*) para a realização de uma determinada atividade não porque esta seja, em si mesma, interessante, por um lado, ou porque a *veja* interessante quando a realiza, por outro, mas, como veremos mais adiante, porque a *vê* e/ou *compreende* como *importante*. Neste sentido, é a *crença* de que uma determinada atividade é *importante* que rompe com a eventual indiferença (do sujeito) relativamente a essa mesma atividade.

Agora, aprender, na medida em que é uma atividade (Deci, 1992), pode ser interessante e até mesmo natural. Todavia, aprender “tudo aquilo que a humanidade conquistou através dos milénios é «**cultural**», não natural” (Reboul, 2000: 20). De resto, um dos principais problemas que o professor enfrenta na sala de aula (e que a nossa experiência de ensino na E.S.R. corrobora) reside justamente no facto de a maior parte das atividades (e/ou conteúdos temáticos) que se pensam ser interessantes (e/ou importantes) para a aprendizagem dos alunos, na maior parte dos casos, não o são do ponto de vista do aluno (Deci, 1992). A desmotivação e o desinteresse dos estudantes faz-se sentir e é preocupante, todavia, pelas razões que apresentaremos mais adiante, não acreditamos que seja razão suficiente para defender (e/ou tolerar) uma teoria motivacional alicerçada numa espécie de *lógica do suborno e do engano*.

Em todo o caso, torna-se claro o seguinte: ainda que se possa defender que um sólido conhecimento das teorias da psicologia não é condição suficiente para se ser um bom professor (Phillips, 2003) e que a psicologia, por si só, é incapaz de resolver os problemas do professor e de estabelecer as finalidades da educação, é por demais evidente a pertinência de se recorrer à psicologia para ajudar não só a sanar alguns dos problemas com que os professores se deparam

diariamente nas escolas mas também no desenvolvimento de competências que o preparem para lidar com esses mesmos problemas. Assim, segundo nos parece, também o professor de filosofia, visto que não tem (nem reclama para si) um estatuto diferente dos demais, não se deverá colocar à margem dos constructos teóricos da psicologia.

Não obstante, ainda que, como dissemos, seria errado se o professor de filosofia se colocasse à margem das construções teóricas da psicologia seria de igual modo errado, e até mesmo funesto, aceitá-las de forma dogmática. Eis-nos, assim, do nosso ponto de vista, perante uma questão pertinente: será que a formação inicial de professores é bem-sucedida na criação das competências necessárias a uma visão crítica e construtiva relativamente às elaborações teóricas da psicologia que fazem parte da sua própria formação enquanto professor? A nossa não foi, longe disso.

Dito isto, por defendermos que a *motivação* e o *sentimento de autonomia*<sup>12</sup> são aspetos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, bem como por acreditarmos que *ensinar* não é *condicionar* mas sim *levar a aprender*, o presente relatório que agora se entrega para apreciação, não sem antes, numa primeira parte, dar conta daquela que foi a nossa experiência como professor estagiário, bem como das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo na Escola Secundária da Ramada, visa essencialmente, numa segunda parte, procurar uma alternativa (dentro e fora da psicologia) a uma teoria explicativa do fenómeno da motivação humana que acreditamos ser omnipresente nas sociedades modernas, e que de resto foi *sugerida* (sobretudo como técnica de *classroom management*) aquando do ano curricular da formação inicial de professores, não porque seja *desinteressante* ou inteiramente desprovida de sentido do ponto de vista teórico mas porque: a) apresenta uma visão claramente redutora do ser humano (determinado, não-autónomo e desprovido de *alma* – ou desprovido de *vida interior* se se preferir), b) porque não compreende que o *aprender* não é redutível à *mudança de comportamento*, c) porque falha clamorosamente em compreender que o acesso progressivo à cultura, como finalidade da educação, deverá ter como objetivo não só o *fortalecimento da cultura* mas também o *despertar de uma consciência*, d) porque uma tal teoria da motivação (e consequentemente o método de ensino – justamente porque este depende daquela) é impeditiva de um certo tipo de relação que acreditamos que deverá existir entre “aquele ensina” e “aquele que aprende” e, por fim, e) porque é absolutamente castradora da disciplina de filosofia no ensino secundário.

---

<sup>12</sup> Porque é de educação que falamos, em rigor, uma (motivação) não deverá ser sem o outro (sentimento de autonomia).

## **I. Descrição sumária da Prática de Ensino Supervisionada na E. S. R.**

### **I.1. Apresentação da E. S. R. e do núcleo de estágio**

A escolha da Escola Secundária da Ramada foi efetuada por mim dentro do leque das escolas possíveis e com base num só critério: a localização geográfica. Se por um lado, do lote das possibilidades, era a escola mais próxima da minha atual área de residência, por outro, trata-se de uma zona que conheço muito bem desde tenra idade. A minha infância, adolescência e primeiros anos de vida adulta foram vividos numa vila vizinha, Póvoa de Santo Adrião, daí que tenha encarado com enorme satisfação a possibilidade de realizar a P.E.S. perto da localidade que me viu crescer.

O núcleo de estágio teve a Dra. Ana Bela Braga como professora cooperante e o Dr. Manuel Coutinho e eu próprio como estagiários. No que respeita ao Dr. Manuel Coutinho devo dizer que, até ao fim, o nosso trabalho em conjunto, assim como o nosso relacionamento enquanto colegas, primeiro de licenciatura e depois de estágio, revelou-se, a todos os níveis, excelente. À Professora Ana Bela Braga, por me ter proporcionado a possibilidade de viver um pouco o papel de professor, por ter levado a cabo um trabalho sistemático, não só de orientação, mas também de preparação para uma vida que, como tive oportunidade de verificar, nem sempre é fácil, sobretudo se tivermos em conta a atual conjuntura e o não menos importante desvalorizar da carreira docente, os meus sinceros agradecimentos.

A Escola Secundária da Ramada, não obstante os seus 32 anos de serviço à comunidade, continua a disponibilizar (a alunos, professores e funcionários) todas as condições necessárias de modo a garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. De facto, pode orgulhar-se de colocar à disposição dos seus alunos um pavilhão desportivo, um pavilhão administrativo, cinco pavilhões de aulas, um recinto desportivo, um refeitório, uma excelente biblioteca, um gabinete de psicologia e orientação, inúmeros espaços verdes e o ex-libris da escola: o Moinho das Covas, um lembrete da herança cultural do concelho de Loures do qual a Ramada fez parte antes de pertencer ao concelho de Odivelas. A acrescentar ao que até aqui foi dito, os alunos da Escola Secundária da Ramada dispõem, indiscutivelmente, de uma escola segura.

Quanto à população, à semelhança da larga maioria das escolas de Lisboa, sobretudo as da periferia, a Escola Secundária da Ramada é uma escola cuja população é intrinsecamente heterogénea, multicultural. Os alunos provêm de diferentes classes sociais e de países como Moçambique, Cabo verde, Angola e países de leste (sobretudo da Ucrânia). São alunos que procuram objetivos díspares: enquanto um contingente de alunos ambiciona a progressão

académica, outros há que procuram terminar esse ciclo de aprendizagem para entrar no mercado de trabalho.

Por fim, durante o ano letivo tiveram lugar reuniões de carácter semanal, habitualmente às segundas-feiras entre as 15h00 e as 15h45, entre a orientadora e os dois estagiários das quais foram lavradas as respetivas atas, atas essas que foram da inteira responsabilidade dos estagiários. A título pessoal, a partir dessa data, decidi criar uma espécie de “diário de estágio” onde pudesse anotar as minhas experiências. Devo dizer que me foi precioso.

## **I.2. Caraterização das turmas do 10º G e do 11º C**

O 10º G, da área das ciências socioeconómicas, era uma turma constituída por trinta alunos, sendo dezanove do género masculino e onze do género feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos. Ao nível do aproveitamento diria que a turma se encontrava no patamar do Suficiente. Tratou-se de uma turma que apresentava, no geral, dificuldades ao nível da compreensão/aquisição dos conteúdos lecionados – muito devido a dificuldades de concentração e falta de hábitos e/ou métodos de estudo. No que diz respeito ao comportamento diria que o 10º G se encontrava no patamar do Insuficiente. Não se tratava de uma indisciplina muito vincada, i.e., não eram alunos provocadores, desafiadores da autoridade do professor ou mal-educados, todavia, eram muito faladores e revelavam, na maioria dos casos, um desinteresse quase crónico pelas atividades propostas (nalguns casos com graves consequências ao nível do aproveitamento). Muito do trabalho realizado foi justamente no sentido de tentar reverter esta situação.

Relativamente ao 10º G, o 11º C era uma turma mais pequena. Era constituída por vinte e quatro alunos, sendo catorze do género masculino e dez do género feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. Era uma turma que se encontrava, tanto ao nível do aproveitamento como do comportamento, no patamar do Bom. A maioria dos alunos tinha aspirações académicas, aspirações essas que se refletiam no aproveitamento, na disciplina e nos hábitos de estudo. A turma do 11º C, apesar de ser da área das ciências e tecnologia, tornou-se (depois de uma resistência inicial) numa turma especialmente participativa e interessada nas atividades propostas. Era, sobretudo, uma turma que, de um modo geral, respondia de forma francamente positiva quando motivada.

### I.3.1. Planificação de unidades temáticas

Do âmbito das atividades da P.E.S. fazia parte a planificação de todas as unidades didáticas do Programa de Filosofia. Estas planificações<sup>13</sup> visavam essencialmente um conhecimento aprofundado das unidades bem como a *razão* da sua ordenação – a Professora Ana Bela Braga insistiu continuamente neste ponto. Devo dizer que foi um exercício valioso sobretudo no que respeita às unidades didáticas que não lecionei.

### I.3.2. Planificação de aulas

Em primeiro lugar não é demais sublinhar aquilo que, segundo me parece, é evidente: não há fórmula mágica para planificar uma aula. Além disso, se a esta afirmação juntarmos o facto de as planificações (de aula) servirem essencialmente para orientação do professor, rapidamente se percebe que uma planificação é algo que deve ser/estar ajustada não só ao modo de ensinar do professor mas também ao seu próprio modo de ser enquanto indivíduo e professor. Porquê? Porque a planificação é, em primeiro lugar, para ele. A planificação não é senão um instrumento que pode, e de facto deve, estar ao serviço<sup>14</sup> do professor ajudando-o no exercício da sua atividade, por um lado, e a não **defraudar** – este é, no final, o aspeto mais importante – os alunos que dele dependem, por outro. Assim, a planificação, parece-me, deverá ser um instrumento através do qual, com o qual ou a partir do qual, o professor elimina boa parte das contingências<sup>15</sup> de uma aula, contingências que não abonam a favor da *construção de sentido* de um qualquer tema, assunto e/ou unidade didática: a planificação não sendo rígida deverá assegurar justamente aquilo sem o qual a aula seria uma aula falhada.

Afastado o que para mim é óbvio, explicarei de seguida, à luz do que acabei de dizer, as minhas opções. No modelo de planificação<sup>16</sup> que apresento para apreciação, começo por sublinhar a utilidade de se ter um espaço reservado a um conjunto de *questões orientadoras*. Estas permitem ao professor, sobretudo em conjunto com os *conceitos nucleares*, inteirar-se rapidamente, e com muito pouca informação, das questões às quais se deve dirigir durante uma determinada aula. Nem sempre a vida nos corre bem, nem sempre temos tempo para fazer o que é suposto fazer, nem sempre conseguimos prever o trânsito, a economia ou o clima. É nesse

---

<sup>13</sup> Exemplo de planificação de unidade didática – Anexos XVI a XX.

<sup>14</sup> Sobretudo no que ao professor estagiário diz respeito visto que o “obriga” a refletir acerca dos conteúdos a lecionar bem como no método de ensino e nos materiais que considera mais vantajosos de modo a garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

<sup>15</sup> Ainda que em parte, tem razão Skinner quando afirma que o professor deverá ser um “arranjador das contingências de ensino” – tentaremos mostrá-lo mais adiante.

<sup>16</sup> Anexos I a XV.

sentido que uma *questão orientadora* poderá ser uma *mais-valia* na medida em que é algo que se lê em segundos. Todavia, como se perceberá, para um professor principiante uma “questão orientadora” não é, de todo, suficiente. Digo-o honestamente e com conhecimento de causa. Do mesmo modo, segundo me parece, colocar *nos* conteúdos apenas os tópicos das matérias é deveras insuficiente para reduzir as contingências que mencionei. Por essa razão, ao invés dos pontos principais das matérias, optei por um pequeno resumo daquilo que seria o cerne da aula de modo não só a eliminar boa parte das contingências mas também de modo a construir um sentido, i.e., *um caminho possível*, não apenas numa determinada aula mas também na própria sequência de aulas de uma determinada unidade didática.

Ainda relativamente aos conteúdos, devo acrescentar que, aquando da lecionação das minhas primeiras aulas, esta forma de planificar mostrou-se de grande utilidade. Aliás, tendo em conta as dificuldades que sublinhámos (na turma do 10º ano) fui levado a acreditar que se não houvesse, da minha parte, uma planificação cuidada, pensada, com finalidade e apontada a algo que eles achassem interessante e/ou importante as minhas aulas teriam sido, do ponto de vista do aluno, um desastre.

Quanto às *estratégias/recursos*, na larga maioria das ocasiões optei pelo diálogo professor/aluno e pela leitura de textos<sup>17</sup>. Houve casos, porém, em que boa parte da aula foi, de facto, expositiva – abdicar totalmente do método expositivo por parte do professor é, do meu ponto de vista, um erro crasso – ainda que, sempre que possível, em alternância com o método dialógico e hermenêutico. O uso de outros materiais audiovisuais (aconselhados pelo Programa) como o PowerPoint<sup>18</sup> (ainda que tenha utilizado em ocasiões específicas, sou deveras crítico<sup>19</sup> em relação a este recurso) e os vídeos são pontuais e deverão servir sempre como meios e nunca como fins. Outro aspeto essencial, mas que não aparece nas planificações, tem que ver com o facto de as aulas começarem com a apresentação, por parte de um aluno, de um relatório da aula anterior. Esta estratégia – que aprendi com a Professora Ana Bela Braga – demonstrou ser extremamente eficaz sobretudo para consolidar a matéria dada (na aula anterior) bem como para despistar eventuais falhas no processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>17</sup> Seguindo, neste caso, a sugestão do Ministério da Educação (2001: 16): “O trabalho da turma assenta fundamentalmente na análise e interpretação de textos e outros documentos.”

<sup>18</sup> Não deixa de ser curiosa a chamada de atenção do Ministério da Educação (2001: 18) relativamente a alguns recursos: “Para que a exibição de documentos audiovisuais se torne mais formativa, parece necessário que seja acompanhada de critérios ou guiões de análise, evitando a receção passiva, desenvolvendo hábitos de leitura ativa, desencadeando atitudes de distanciamento e análise crítica.”. Devo dizer que, das poucas vezes que fiz uso deste tipo de recurso, dei a devida atenção a esta “sugestão”.

<sup>19</sup> O nosso ponto de vista relativamente ao uso do PowerPoint nas aulas de filosofia é claro: o PowerPoint mais não serve senão para inventariar conceitos e teses reduzindo, assim, o trabalho do pensamento à memorização. Ademais, a reforçar, reforça apenas o *atalho do pensamento*.

No que diz respeito aos objetivos tive em conta as ideias que me foram transmitidas pela Professora Ana Bela Braga. Uma delas, a mais polémica e com a qual não concordo mas que, ainda assim, segui, tem que ver com o facto de as “competências” não serem avaliáveis. Assim, seguindo os seus conselhos, optei por uma taxonomia que trabalha com três “patamares” de objetivos (sempre do ponto de vista do aluno), a saber: objetivos de **aquisição** (indicar, mostrar, apontar), objetivos de **compreensão** (esclarecer, definir, clarificar) e, por fim, objetivos de **aplicação** (relacionar, construir, argumentar, tomar posição em relação a) e deixei de parte competências como compreensão, problematização, entre outras – aliás, em rigor, remeto-as (como objetivos gerais) para as planificações de unidade didática. Por fim, cumpre dizer que este modelo de planificação deverá ser lido da esquerda para a direita, por um lado, e de cima para baixo, por outro. Ou seja, para cada conteúdo é planeada uma determinada estratégia que proporcione ao aluno atingir um determinado objetivo, objetivo esse que está relacionado com o próximo (o que está imediatamente em baixo) de acordo com uma *linha de pensamento* previamente planificada, dentro de um certo limite de tempo.

Quanto à questão da avaliação privilegiei, sobretudo, a observação direta dos alunos: as suas intervenções na aula, qualidade, pertinência, interesse e correlação com a matéria. No que concerne aos trabalhos de casa, a não ser que houvesse alunos a precisar de recuperação, os poucos que pedi incidiram, na sua larga maioria, na leitura de textos bem como em exercícios de verificação e/ou consolidação do processo de ensino-aprendizagem.

Em jeito de conclusão, apesar da planificação pouco ou nada dizer relativamente à preparação do professor (e.g., se domina os conteúdos, se consegue responder com clareza às questões dos alunos, entre outros aspetos), nada dizer acerca da presença, comportamento e voz do professor, nada dizer acerca da reação dos alunos às aulas do professor e, por fim, nada dizer relativamente ao que verdadeiramente se passa na aula, resta-me, ainda assim, dizer que uma boa planificação pode não ser condição para uma boa aula, mas é com certeza condição para a construção de um sentido, de uma finalidade: do traçar de uma linha de partida e de uma linha de chegada, i.e., do traçar de um percurso (possível) para um conjunto de aulas. De resto, considero que é precisamente isso que as minhas planificações revelam, *um caminho* que, não sendo único, é, ainda assim, *um caminho possível*.



### I.4.1. Aulas lecionadas ao 10ºG

Foi com algum nervosismo que lecionei a minha primeira aula ao 10ºG a vinte e seis de Novembro de 2012. Confesso, estava nervoso. Para atenuar o nervosismo adotei a estratégia de andar pela sala, mas ainda assim a sala parecia mais pequena. Senti que estava no lado errado da sala. De um momento para o outro tinha trinta alunos, o estagiário Manuel Coutinho e a Professora Ana Bela Braga a *olhar* para mim. Foi então que compreendi, pela primeira vez, o quão confortável é a posição do aluno em relação ao professor: o professor expõe-se de uma forma a que eu não estava, de todo, habituado. Se bem que o *feedback* inicial da professora tenha sido bastante positivo, confesso não ter gostado do choque inicial.

Na turma em causa lecionei 4 aulas da unidade “II.1.2. Determinismo e liberdade na ação humana” e 5 aulas da unidade “II 3.1.4. Ética, direito e política”. Em ambas as unidades, a minha estratégia consistiu, numa primeira fase, em **construir** com os alunos um conjunto de conceitos nucleares para que, numa segunda fase, pudéssemos problematizar, em conjunto, a título de exemplo, as teorias sobre o livre-arbítrio apontando, uma a uma, os seus pontos “fortes” e pontos “fracos” de modo a, no fim, deixar espaço à tomada de posição pessoal – aspeto que, como farei por mostrar, acredito ser crucial. Sempre que me foi possível, tentei articular os conteúdos (filosóficos) com exemplos do dia-a-dia dos alunos, i.e., com algo que lhes fosse próximo e, se possível, com algo que achassem pertinente, que os chamasse, que os interpelasse ou que lhes puxasse pela camisola. Para o conseguir, optei, sempre que possível, por dar voz ao aluno, por lhes dar a palavra.

Captar a atenção dos alunos do 10º G revelou ser uma tarefa hercúlea (porém estimulante), à exceção de um caso, o Diogo Cruz (nome fictício). Muitas vezes foi o único interessado na aula e o único a fazer perguntas – o que acabou por ter dois efeitos perversos: por um lado, caso não estivesse atento o aluno em causa acabava por monopolizar a minha atenção enquanto o resto da turma dispersava e, por outro, dado o desinteresse geral da turma, ainda que inadvertidamente, acabava por “usar” o aluno como bengala. Devo dizer que a leção não foi, de todo, fácil. O 10º G foi uma turma particularmente difícil, indisciplinada e desmotivada. De resto, como se verá, foi justamente este o aspeto que maior atenção recebeu da minha parte – o professor deverá conseguir lidar com a indisciplinada e com a falta de motivação dos seus alunos, todavia, a estratégia adotada pelo professor não deverá fazê-lo perder de vista a finalidade do ensinar: *levar a aprender*.

No que diz respeito aos materiais, confesso, à exceção dos textos, poucos foram os que usei – pelas razões que apresentarei mais adiante. Em ambas as unidades, à exceção do

ocasional vídeo (geralmente para introduzir a unidade) e do PowerPoint (para fazer a sinopse da matéria lecionada), os materiais usados foram essencialmente os textos filosóficos (ora do manual ora selecionados por mim) – de resto, nem vejo outra forma: aprende-se a *filosofar* com/mediado pelos conteúdos da filosofia cujo suporte é, por essência, o texto.

#### **I.4.2. Aulas lecionadas ao 11ºC**

A minha leção no 11º ano começou a vinte e oito de Novembro de 2012, praticamente em simultâneo com o 10º ano. Nesta turma lecionei 5 aulas da unidade “III. Argumentação e Filosofia”, 4 aulas da unidade “IV - 1.2 Análise comparativa de explicativas do conhecimento duas teorias” e 4 aulas da unidade “IV.2. Estatuto do conhecimento científico”. A minha estratégia (assim como o método) no 11º ano foi em tudo semelhante à estratégia usada no 10º ano ainda que, no 11º ano em especial, tenha tentado (um pouco mais), através dos conteúdos, transmitir-lhes algo para a vida, i.e., algo de verdadeiramente útil – algo que *ultrapassasse* a nota. Aliás, não será este mesmo o objetivo? Proporcionar “situações orientadas para a formulação de um projeto de vida próprio” (M.E., 2001: 8) e fomentar “mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido da existência” (*ibid.*)? Com efeito, todo o meu trabalho de planificação teve (não só mas também) a preocupação de responder àquelas que são, afinal, as finalidades da disciplina de filosofia consagradas no Programa. Para o conseguir tentei, sempre que possível, que aquilo que estivesse a ser apresentado lhes “disse” qualquer coisa – nem que para isso tivesse de *abalar* um pouco aquilo que para eles, à partida, pudesse (eventualmente) parecer evidente<sup>20</sup>.

Relativamente às aulas propriamente ditas e tendo em conta o que até aqui foi dito, a minha estratégia consistiu em tentar que os alunos pensassem e/ou problematizassem as consequências de não haver, por exemplo, “uma verdade”. A título de exemplo, numa determinada aula<sup>21</sup>, depois de ouvir o que tinham a dizer (relativamente ao assunto em mãos), tentei levar o adágio de Protágoras – o homem é a medida de todas as coisas – às suas últimas consequências de modo a suscitar uma reação<sup>22</sup>, reação que por sua vez (com a ajuda do professor) os levasse a/ou colocasse em posição de *repensar* – caso achassem necessário – as

---

<sup>20</sup> Vendo bem, a vida é, em grande parte, um acontecimento de convicção.

<sup>21</sup> Planificação da aula em causa – Anexos XXI a XXIII.

<sup>22</sup> *Filosofamos*, diria Heidegger, quando *entramos em diálogo* com os filósofos – quando discutimos com eles e não (apenas) quando os *ouvimos*.

suas teses iniciais. Confesso, tentei “provocá-los<sup>23</sup>”: fi-lo deliberadamente e em inúmeras ocasiões.

Curiosamente, apesar da resistência inicial por parte de alguns alunos, foi no seguimento desta aula (a segunda nesta turma) que *algo* aconteceu: pela primeira vez pude observar um aluno a apresentar um relatório da aula anterior sem recorrer ao PowerPoint ou a qualquer outro suporte. De repente dei por mim diante de um aluno a discorrer sobre um “problema”, não do professor, mas **dele**. Do meu ponto de vista, tornou-se absolutamente claro que é possível ajudá-los a colocarem-se, por si próprios, em posição de pensarem sobre as *coisas* e não apenas a “fazer por fazer”, note-se, e concomitantemente resolver eventuais problemas de indisciplina e/ou falta de motivação. Dá trabalho, mas é possível.

Não obstante o exposto, e em abono da verdade, como aliás a Professora Ana Bela apontou em tempo útil, a estratégia foi arriscada e poderia ter corrido mal. Considero, no entanto, que o professor não deve ser cego relativamente à turma que tem à sua frente. Ademais, tratando-se de uma turma do 11º ano não encontrei razão alguma que me demovesse da minha intenção de os colocar numa posição que “obrigasse” a pensar sobre o que estava a ser dito. Em jeito de conclusão, considero que as aulas correram de forma manifestamente positiva e que estratégia, embora arriscada, resultou em aulas (do ponto de vista do aluno) interessantes e participativas.

### **I.5. Elaboração de elementos de avaliação**

À semelhança das aulas propriamente ditas, da sua preparação e das atividades extracurriculares de que o docente seja responsável e/ou corresponsável, a avaliação dos alunos é parte integrante da profissão de professor. Até ao fim da P.E.S. fui responsável pela avaliação, no 10º G, do teste diagnóstico, dos relatórios de aula e de três testes escritos e, no 11º C, pelos relatórios de aula e por dois testes escritos. Todavia, apenas um teste do 10º G e um do 11º C foi feito<sup>24</sup> e corrigido, na íntegra, pelos estagiários. Os restantes foram feitos em colaboração com a Professora Ana Bela Braga.

Agora, os professores avaliam os alunos, nada de novo, mas o que é avaliar? Porque é que avaliamos? Apesar de se tratarem de questões pertinentes, no que diz respeito à segunda questão não será esboçada, aqui, qualquer resposta. Porquê? Porque levar-me-ia longe. A razão

---

<sup>23</sup> Provocá-los “também como forma de *recordar* ao auditório (o) que ele é capaz de pensar por si próprio” (Pombo, 1995: 27).

<sup>24</sup> Exemplo de teste escrito – Anexos XXIV a XXVI.

é óbvia: não bastaria dizer, embora fosse verdade, que a avaliação existe para favorecer um determinado *tipo* de aprendizagem. Fazê-lo seria, quanto a mim, redutor: está (potencialmente) à vista de todos que existem outras *razões*. Já no que diz respeito à primeira, ainda que de um modo muito redutor, é possível avançar uma resposta: trata-se (não só, mas também) de emitir um juízo de valor, juízo que pode ser quantitativo ou qualitativo (para a questão que iremos colocar, em boa verdade, tanto faz), acerca de uma determinada ação (a não-ação é uma ação) de um aluno, ou grupo de alunos, em particular, por exemplo: se fez, ou não fez, os trabalhos de casa e, no caso de os ter feito, como é que os fez, se bem, se mal, se muito bem ou se muito mal.

No entanto, apesar da pertinência das questões supra, a questão com que (mais) me deparei, especialmente aquando da correção dos testes escritos, foi, na verdade, outra, a saber: como é que se avalia? Dirão alguns precipitados: com uma escala. De acordo, mas como avaliar os alunos, ou melhor, como avaliar *todos* os alunos de uma forma *justa e imparcial*? O que fazer para tentar reduzir a “presença inalienável da subjetividade humana” (Vieira & Bonito, 2012: 1) no ato de avaliar? Esta foi a minha questão.

Uma vez sublinhada esta questão/dificuldade, de modo a contorná-la (ou minimizá-la o mais possível) decidimos, eu próprio e o estagiário Manuel Coutinho, que teríamos de definir rigorosamente os *parâmetros de classificação*. Assim, além do cuidado necessário à elaboração do próprio teste escrito<sup>25</sup> – cujas perguntas deverão ser absolutamente claras – não só decidimos que era imperativo, por exemplo, que houvesse uma escala e uma matriz de correção dos testes na qual constassem as respostas certas às questões que não admitem outra resposta (perguntas de verdadeiro ou falso, por exemplo), mas também, para as questões onde a subjetividade fosse manifestamente maior, que fossem fixados critérios<sup>26</sup> rigorosos para a cotação das respostas (e.g., o peso que é dado à escrita, à capacidade de transpor o conhecimento da matéria para a resposta, capacidade de concatenar ideias de modo a produzir um discurso com sentido) bem como um *cenário* de resposta. Foi precisamente *isso* que fizemos. Devo dizer que foi uma excelente aposta: tornou a tarefa mais fácil e, diria, mais transparente.

## **I.6. Projetos extracurriculares – Plano anual de atividades**

No que diz respeito às atividades previstas pelo Plano Anual de Atividades da E.S.R., ficou estipulado, desde o início, que os estagiários seriam responsáveis por apresentar uma

---

<sup>25</sup> Os restantes parâmetros de avaliação estão descritos nas planificações de aula e de unidade.

<sup>26</sup> Exemplar de matriz/critérios de avaliação de teste escrito – Anexos XXVII a XXIX.

proposta para o dia quinze de Novembro, dia da filosofia. Nesse sentido, contactámos, eu próprio e o estagiário Manuel Coutinho, o Professor Doutor Luís Bernardo da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, a Arquiteta Paisagista Ana Figueiredo, uma aluna do 11º C e outra do 11º E com o objetivo de os convidar a participar num colóquio de filosofia<sup>27</sup> cujo tema seria a Água (tema adotado pela Escola Secundária da Ramada). Assim foi. Diria que foi um colóquio interessante, embora deva reconhecer que o tema da Água não tenha sido, de todo, o mais aliciante para os alunos do secundário.

Dando este tópico por terminado, resta-me dizer que para além de ter participado ativamente na vida da escola, por iniciativa própria, organizámos, eu e o estagiário Manuel Coutinho, um ciclo de cinema para as turmas do 11º ano. O objetivo era claro: refletir e consolidar, a partir dos filmes e/ou documentários, os assuntos abordados nas diferentes unidades didáticas da disciplina.

### **I.7. Reuniões**

No que às reuniões diz respeito, assisti, conforme estipulado pela Dra. Ana Bela Braga, às reuniões de início de ano letivo das turmas do 10º G, 11º C e do 11º E, à reunião do núcleo de Filosofia que teve lugar no dia vinte e quatro de Outubro de 2012 assim como às reuniões de discussão de notas do 10º G e do 11º C. Devo dizer que foi simpático perceber o modo como decorrem estas reuniões bem como a terminologia e processos utilizados.

### **I.8. Balanço final da P.E.S.**

O balanço final que faço da P.E.S. é fracamente positivo. Considero que muitos dos meus anseios foram ultrapassados e grande parte das metas alcançadas. Foram meses de trabalho intenso mas desafiante: permitiu consolidar conhecimentos e colocar à prova o conhecimento que tinha como certo. A acrescentar, devo dizer que a importância do estágio profissional, sobretudo quando se assiste à primeira aula e mais ainda quando se leciona é, do meu ponto de vista, evidente. Ajuda, por um lado, a compreender, observando o modelo de aula do professor cooperante (daí que seria interessante observar as aulas de mais do que um professor), alguns aspetos específicos da profissão de docente, mas também, por outro, a

---

<sup>27</sup> Anexo XXX.

atualizar, reformular ou adequar, conforme o caso, o nosso próprio modelo inicial: foi precisamente esta possibilidade que o estágio me proporcionou.

Muito ficou por que aprender, é certo. Fiz alguns erros durante a P.E.S: esquecia-me dos sumários (i.e., fazia o sumário da primeira parte da aula e esquecia-me que volvidos quarenta e cinco minutos de aula era necessário fazer o segundo<sup>28</sup>), de princípio, sempre que me referia a um filósofo (para os alunos, desconhecido) esquecia-me de escrever o seu nome no quadro, foram várias as vezes que me esqueci, antes de entrar na sala, de pedir o comando do projetor, entre outras coisas que me fui esquecendo. Não obstante as falhas, tentei trabalhar no sentido de levar a bom porto aquela que considero ser a mais bela tarefa de um professor de filosofia no ensino secundário: despertar nos jovens o gosto pela reflexão e pelo pensamento crítico e independente – no fundo, a tarefa de despertar uma consciência.

Por fim, é tendo *isto* em mente, por um lado, e por me ter deparado, não tanto aquando da P.E.S. mas aquando do ano curricular, com algumas das teses de Skinner, sobretudo relativamente ao método/estratégias de ensino bem como à própria visão antropológica do homem (resultante, como veremos, de teses explicativas do fenómeno da motivação humana com as quais discordamos veemente), teses essas que, do meu ponto de vista, retiram ao ensino da filosofia aquilo do qual carece, i.e., que seja filosófico, por outro, que foi crescendo, em mim, a necessidade de pensar (ou *repensar*), não só à luz da minha própria formação mas também<sup>29</sup> do próprio Programa de Filosofia<sup>30</sup>, um conjunto de questões de modo a que pudesse *fazer sentido* da minha tarefa enquanto (futuro) professor. As próximas páginas são justamente o resultado dessa reflexão.

## II.1. A idade das *recompensas*

Apesar do conceito de motivação continuar a ser “um dos mais controversos no âmbito da Psicologia e Ciências da Educação” (Fernandes, 1990: 163), a perspetiva motivacional “em função da qual se deverá compreender a aprendizagem” (Boavida, 1991: 336) é de referência obrigatória visto que na sua ausência “não se deverá atuar em termos pedagógicos” (*ibid.*). Com efeito, a investigação psicológica do fenómeno da motivação foi “de grande importância para a

---

<sup>28</sup> Não deixa de ser, porém, um exemplo paradigmático de um aspeto que irei tentar defender mais adiante: só porque é **possível** fazer os sumários no computador não significa, de todo, que seja **desejável**. Pelo contrário, parar a aula para fazer um sumário no computador é, do meu ponto de vista, um erro: quebra o ritmo da aula dando aso a que os alunos dispersem, falem entre si e percam a concentração.

<sup>29</sup> Concordo com Boavida (1996: 102): “Não basta ter boas intenções e atribuir ao ensino da filosofia grandes desígnios. É preciso encontrar processos de alcançar essas metas.”

<sup>30</sup> Tenho em mente o capítulo dedicado à *Natureza da disciplina de Filosofia e sua integração no currículo*.

renovação pedagógica” (Boavida, 1991: 352) ainda que, ao contrário do que eventualmente se possa pensar, não tanto “pela ideia, ainda vulgar, de pequena técnica ou estratégia para criar interesses nos alunos” (*ibid.*) mas pelo facto de ter compreendido<sup>31</sup> que “o paradigma da ação humana é representado por qualquer coisa que seja feita com o objetivo de obter um resultado” (Peters *apud* Boavida, 1991: 352) cuja recompensa vem como que “coroar a atividade” (Murray *apud* Boavida, 1991: 352), atividade essa, note-se, que o sujeito, na larga maioria dos casos, não faria “naturalmente” (Ryan & Deci, 2000): “**rewards are a vehicle for controlling people’s behavior**” (idem: 17).

Ao contrário daquele que é um dos nossos principais objetivos nesta reflexão, Boavida (1991) não pretendeu ocupar-se das teorias da motivação. Ao invés, o seu interesse prendeu-se, não só mas também, com o “verificar até que ponto o esquema de um comportamento basicamente determinado por um **impulso** e uma **direção** pode ser importante para a compreensão do fenómeno pedagógico” (Boavida, 1991: 353). Ora, longe de nós defender o uso de “estratégias”, até mesmo devido à conotação negativa do vocábulo. Porém, uma questão revela-se incontornável: na medida em que é de educação que falamos, não será o *interesse*, compreendido a partir de qualquer um dos dois pontos de vista que salientámos anteriormente, manifestamente mais significativo (em termos pedagógicos) do que a *recompensa*?

É para nós claro que tanto a *recompensa*, na medida em que é algo de atrativo, como o *incentivo*<sup>32</sup>, visto que tem o poder de encorajar ou desencorajar determinados comportamentos, são altamente eficazes sobretudo em situações de *maladaptive behavior*. Todavia, o processo de ensino-aprendizagem não se reduz a técnicas de *classroom management*. Por outro lado, não podemos desbaratar o facto de o *interesse* também ter, em si, o poder de fazer com que o aluno “unifique e invista as energias no trabalho que se dispõe fazer, concentrando, assim, o seu espírito e o seu corpo em tal ou tais atividades, identificando-se, de uma certa forma, com elas” (Fernandes, 1990: 170). Recordando Dewey, a função do *interesse* consiste precisamente em “tornar o individuo mais **consciente do fim das suas ações** e modificar-lhe as energias, de maneira a que estas passem de **cegas e mecânicas a juízos reflexivos**” (Dewey *apud* Fernandes, 1990: 170).

---

<sup>31</sup> Em boa verdade, a humanidade há muito tempo que *compreendeu* que a ação humana é *teleológica* (regressaremos a este aspeto mais adiante).

<sup>32</sup> Gostaríamos de deixar claro este aspeto: não nos opomos a que o professor, esporadicamente, dê uma *palmadinha nas costas* do aluno em sinal do bom trabalho que tem vindo a desenvolver. Contudo, defendemos parcimónia e cautela no uso desta prática.

Dito isto, a ligação, possível, entre *interesse* e motivação intrínseca, por um lado, assim como a ligação, mais do que óbvia, entre *recompensa* e motivação extrínseca, por outro, concede-nos uma porta de entrada para uma discussão bem acesa no seio da psicologia sobretudo desde que se tentou demonstrar que as recompensas poderiam, nalguns casos, *minar*<sup>33</sup> a motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000) e consequentemente serem nefastas para aquilo que os autores apelidam de “natural regulatory processes” (idem). Neste sentido, está à vista de todos que a Teoria da Autodeterminação, cujos principais proponentes são, justamente, Edward Deci e Richard Ryan, coloca-se (veremos as razões mais adiante) frontalmente contra uma das principais correntes teóricas do campo da psicologia, corrente que marcou, e continua a marcar (Bandini & Rose, 2006), a nossa era: o behaviorismo.

Agora, a ser verdade que as “filosofias” motivacionais da educação e de *classroom management* nunca foram tão populares como nos dias de hoje (Ryan & Lynch, 2003), a nossa é, indiscutivelmente, como já fizemos antever, a idade das recompensas (Ryan & Deci, 2000). O uso de recompensas é, aliás, ubíquo nas sociedades ocidentais (idem) e, de alguma forma, implícito na evolução das economias capitalistas (Frey *apud* Ryan & Deci, 2000). Por parte dos *policy-makers*, por exemplo, a atração por teorias como a de Skinner<sup>34</sup> (visto que, como veremos, propõe uma visão da motivação baseada exclusivamente num sistema de recompensas e “punições”) para além de ser inegável não é, de todo, inócua. Pelo contrário, “the use of rewards and sanctions, teacher-centered instruction, and «high stakes» evaluations” (Ryan & Lynch, 2003: 260) tem um objetivo claro: “to induce teacher «accountability»” (ibid.).

Não sendo o nosso objetivo tratar a fundo esta questão, o assunto merece, ainda assim, uma breve referência visto que este tipo de política<sup>35</sup> em educação, por via da sua dimensão manifestamente impositiva, coativa ou sancionatória<sup>36</sup>, é responsável por profundas repercussões no processo de ensino-aprendizagem: por um lado, promove os conceitos de *eficácia* e *performance*, conceitos que, na atual conjuntura, servem de bandeira a um paradigma educativo que anuncia uma maior “racionalização” do sistema educativo e a resultante diminuição da despesa pública (*escola eficaz*<sup>37</sup>), por outro, ergue-se contra um paradigma velho,

---

<sup>33</sup> O termo utilizado é “undermine” que, por sua vez, deu origem ao termo “undermining effect”.

<sup>34</sup> De facto, apesar de estarmos de desacordo em muitos aspetos (nos centrais) confessamos ter sido de enorme importância para a nossa reflexão acerca da natureza da educação, da natureza do processo de ensino-aprendizagem bem como do papel do aluno e do professor nesse processo.

<sup>35</sup> Para uma análise mais detida do estabelecimento, ainda que de forma lenta e progressiva, da *performance* e da *eficácia* como prioridade das políticas educativas, nos E.U.A e em Inglaterra, por exemplo, leia-se Normand, R., *Mercado, performance, Accountability: duas décadas de retórica reaccionária na educação* in *Revista Lusófona de Educação*, 2008, 11: 49-76.

<sup>36</sup> Cf. Afonso, A.J., *Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate ibero-americano*, in *Sísifo / Revista de ciências da educação*, nº 9, Agosto, 2009.

<sup>37</sup> Cf. Dionísio, 2010, pág. 305-316



cansado e totalmente desadequado à sociedade atual (*escola compreensiva*), sociedade esta que se quer, sobretudo nos dias de hoje, adaptada ao mercado *concorrencial*<sup>38</sup> e *globalizado*<sup>39</sup>.

Em jeito de conclusão, este tipo de política não representa senão, do nosso ponto de vista, o abrir da caixa de Pandora e, com ele, um incentivo a uma tomada de posição que, alicerçada em críticas à profissão docente, se caracteriza pela rejeição da escola pública e à não menos crucial ideia de que os professores podem, e de facto devem, ser chamados a prestar contas pela eficácia e performance dos alunos (tese que, como veremos, o próprio Skinner defende).

## II.2. A visão de Skinner

À medida que a lógica da recompensa foi ganhando terreno um pouco por todo o mundo “the evolving global culture seems to be fulfilling Skinner’s vision of shaping social behavior with the use of contingent rewards” (Ryan & Deci, 2000: 16). Não deixa de ser verdade, porém, que algumas vozes dentro da própria psicologia, impulsionadas pelo advento da psicologia cognitiva (Ryan & Lynch, 2003) e recusando aceitar muitos dos postulados que constituem o núcleo duro da corrente behaviorista, têm tentado reverter essa tendência. Sem pretender, de todo, esgotar o tema, importa agora sublinhar aquela que pensamos ser a tese mais controversa desta corrente da psicologia bem como o seu impacto na prática educativa.

Uma vez dito isto, é por demais evidente que um dos pressupostos mais polémicos do behaviorismo reside na tese segundo a qual o comportamento pode – ou melhor, deve – ser explicado sem se fazer referência a *estados internos* ou a processos mentais e/ou psicológicos. Este empreendimento, que começou com Watson, de “instaurar uma psicologia sem recurso ao «mentalismo» pareceu a muitos psicólogos uma espécie de bizarra aposta” (Muller, 1976: 288). Bizarra ou não, o leitor que decida. Nós, ao invés, mais-queremos sublinhar que não é inocente: por detrás de uma tal premissa não está senão o anseio de manter a psicologia a salvo de qualquer crítica ao seu estatuto enquanto ciência<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> É inegável a relação entre as teses de Skinner e o mundo industrializado: “La analítica experimental del comportamiento es una ciencia joven y vigorosa que tendrá, sin duda, aplicaciones prácticas. (...) Su influjo en la economía, en la política, en el derecho y hasta en la religión está empezando a hacerse notar. Hállese, pues, relacionada con el gobierno en el más amplio sentido posible. En el gobierno del futuro es lo más probable que predominen las técnicas que asociamos nosotros con la educación. Por eso tiene tanta importancia el que esta joven ciencia haya comenzado por dar sus pasos técnicamente más eficaces en el desarrollo de una tecnología de la enseñanza.” (Skinner, 1970: 58).

<sup>39</sup> Cf. Normand, R., *Mercado, performance, Accountability: duas décadas de retórica reaccionária na educação* in *Revista Lusófona de Educação*, 2008, 11: 49-76.

<sup>40</sup> A ideia é clara: se e somente se for totalmente objetiva (i.e., só eliminando todo o tipo de mentalismo) poderá a psicologia reclamar para si o estatuto de ciência.

Eis-nos, assim, perante o mesmo problema, i.e., perante as inevitáveis repercussões da escolha: ao fugir àquilo que se poderá apelidar de *subjetivismo radical* abriu-se o caminho ao *behaviorismo radical*. É precisamente neste contexto que Skinner, precursor desta corrente do behaviorismo, partindo do princípio de que o comportamento (variável dependente) não é mais do que um efeito para o qual só temos de encontrar a/as causas externas (variável independente), anuncia à Humanidade o seu verdadeiro propósito: conseguir prever e controlar comportamentos da mesma forma que os cientistas preveem e controlam certas reações químicas. De resto, foi sempre este o seu sonho: “to predict and control the behavior of the individual organism” (Skinner, 2005: 35) – condição, aliás, necessária para uma sociedade perfeita, para uma sociedade do futuro<sup>41</sup>.

À semelhança do que foi dito anteriormente, Watson tinha já insistido que o estudo da psicologia deveria incidir sobre o comportamento dos organismos e não sobre o estudo da consciência (no fundo, trata-se do abandono do não-observável pelo observável), como em Brentano, por exemplo. Porém, ao defender que os estados mentais não são *causas* de comportamento (Melo, 2008) aquilo que Skinner opera é uma radicalização da tese de Watson. Agora, se Skinner nega (totalmente), ou não, a existência de estados mentais é uma questão que está em aberto. Ao invés, o que é de todo evidente é a negação categórica do seu valor numa *functional analysis*<sup>42</sup>. Por outras palavras, se pudéssemos dizer qual o legado de Skinner à Humanidade diríamos que é a ideia de que para explicar o comportamento do sistema X não precisamos de tomar em consideração os fatores internos<sup>43</sup> a esse sistema, basta focar os antecedentes e os consequentes do comportamento que o sistema X exhibe (Skinner, 2005). Ou seja, a explicação do comportamento deverá ser levada a cabo (exclusivamente) dentro dos limites do observável, i.e., dentro dos limites da ciência (Skinner, 2005). Tem razão, portanto, Hennessey (2000: 63) ao defender que teorias como a de Skinner falham clamorosamente em explicar “ «subjective entities» such as mind [and] thought” logo, não só mas também, incapazes (como veremos mais adiante) de fornecer uma explicação plausível para o fenómeno da criatividade humana (Hennessey, 2000).

A consequência deste tipo de análise adivinha-se inevitável: ao contrário de uma análise clássica do comportamento segundo a qual uma *pessoa* é responsável pelo seu comportamento, não apenas no sentido em que pode ser “justly blamed or punished when he behaves badly, but also in the sense that he is to be given credit and admired for his achievements” (Skinner, 1973:

---

<sup>41</sup> Walden II, a comunidade utópica de Skinner.

<sup>42</sup> Isto é, “the external variables of which behavior is a function” (Skinner, 2005, p. 35)

<sup>43</sup> Abandona-se, assim, o par dicotómico *público-privado* em prol do par *organismo-mundo*.

26-27), uma análise científica, ao invés, “shifts the credit as well as the blame to environment” (*ibid.*). Dito de outro modo, “the achievements for which a person himself is to be given credit seem to approach zero” (Skinner, 1973: 48). Em contexto educativo, a conclusão é igualmente inevitável: “in the old view it was the student who failed, the child who went wrong (...) but it is now commonly said that there are no dull students but only poor teachers” (idem: 78).

Em última análise, Skinner pede-nos para pensar um Mozart sem crédito e um Hitler sem culpa (assim como um aluno a quem tudo se desculpa e, curiosamente, um professor a quem tudo se imputa<sup>44</sup>). Esta é, de resto, *condicio sine qua non* da *ciência do comportamento*: “The hypothesis that man is not free is essential to the application of scientific method to the study of human behavior. The free inner man who is held responsible for the behavior of the external biological organism is only a prescientific substitute for the kinds of causes which are discovered in the course of a scientific analysis” (Skinner, 2005: 448). Do nosso ponto de vista, uma tal visão do homem<sup>45</sup> fere-o de morte: é a *morte do homem no homem*.

Uma vez criticado este aspeto, cumpre sublinhar o seguinte: longe de nós defender que o *acontecimento homem* se deixe compreender à revelia de todo e qualquer tipo de condicionantes sejam eles de natureza física, biológica, histórica ou cultural. Não é disso que se trata. Trata-se, ao invés, de questionar se o comportamento dos organismos, neste caso específico, do ser humano, é absolutamente determinado por contingências ambientais e, caso seja, questionar: a) onde poderá residir, nesse caso, a liberdade e a dignidade humanas, b) o que nos distinguiria, nessa altura, dos demais entes naturais<sup>46</sup> e, sobretudo, c) indagar como poderemos nós pensar a *educação* e o *ensino* nesses termos. A resposta de Skinner a estas questões é, do nosso ponto de vista, insatisfatória mas absolutamente contundente: a) na medida em que o homem é controlado pelo ambiente a dignidade que lhe resta consiste em conseguir mudá-lo, isto é, tornar os controlos aversivos<sup>47</sup> do ambiente o menos aversivos possível, b) a cultura e c) como programação cuidadosa das contingências de reforço.

---

<sup>44</sup> Não existirá aqui uma contradição? Tal como o aluno, não deveria (também) o professor ser uma *vítima* das circunstâncias?

<sup>45</sup> Cf.: “Man is a machine in the sense that he is a complex system behaving in lawful ways (...)” (Skinner, 1973, p. 197). Quão longe estamos de Pico Della Mirandola (1989: 48): “Magnum, o Asclepi, miraculum est homo”.

<sup>46</sup> Cf. (Skinner, 1973, p. 196): “It is often said that in doing so we must treat the man who survives as a mere animal. «Animal» is a pejorative term, but only because «man» has been made spuriously honorific. Krutch has argued that whereas the traditional view supports Hamlet's exclamation, «How like a god!» Pavlov, the behavioral scientist, emphasized «How like a dog! ». But that was a step forward. A god is the archetypal pattern of an explanatory fiction, of a miracle-working mind, of the metaphysical. Man is much more than a dog, but like a dog he is within range of a scientific analysis.”

<sup>47</sup> Vendo bem, Skinner defende que só podemos pensar a liberdade como uma espécie de autocontrolo (apenas possível caso se conheçam as variáveis ambientais e as contingências de reforço que, a cada momento, nos controlam): “Freedom is a matter of contingencies of reinforcement, not of the feelings the contingencies generate.” (Skinner, 1973: 42).

Por fim, como tivemos a oportunidade de constatar durante a formação inicial de professores, uma análise funcional do comportamento não deixa ser um instrumento a que o professor pode recorrer para tentar resolver alguns problemas de *maladaptive behavior*<sup>48</sup> sem ter de recorrer a ajuda externa (a nossa experiência na E.S.R. comprava-o). Todavia, não nos parece sensato reduzir o aprender ao “adquirir condutas” até mesmo porque optar por semelhante técnica traz a reboque uma consequência potencialmente perigosa: o condicionamento, “entendido no seu duplo sentido de inculcação de um hábito, sem a intervenção da inteligência e de ação duradoura sobre a afetividade para a modificar e orientar” (Vicente, 2008: 337), resultará tão-somente na inculcação, na criança, de reflexos cegos, i.e., em suma, o professor deixa de *ensinar* para passar a fazer *outra coisa*. Impõe-se, por conseguinte, uma resposta à questão: o que é ensinar e aprender?

### II.3. A tecnologia do ensino

O comportamento humano, segundo Skinner, é o resultado da interação de três níveis de variação e seleção: a filogénese (história evolutiva<sup>49</sup>), a ontogénese (a história do indivíduo) e a cultura. Fundamentado pela teoria darwinista da seleção natural, o modelo causal de seleção pelas consequências proposto por Skinner assenta “no pressuposto de que uma vez que existem variações, contingências seletivas poderão proporcionar sua seleção” (Melo, 2008: 24). Assim, “é através do processo de seleção pelas consequências que as espécies, os comportamentos dos indivíduos e as culturas evoluem<sup>50</sup> (*ibid.*): a) no nível filogénico “as variações que forem favoráveis à sobrevivência e à reprodução da espécie são mantidas e as desfavoráveis são extintas” (idem: 25) através de um processo de seleção natural; b) no nível ontogénico as variações podem ser selecionadas por contingências de reforço<sup>51</sup> e c) no terceiro nível as

---

<sup>48</sup> Se por comportamento entendermos “todas as atividades que os organismos exibem” (Matsumoto, 2009, tradução nossa), *maladaptive behavior* será um tipo de comportamento que, em si mesmo, não é desajustado, mas que em determinados contextos (sala de aula, por exemplo) interfere com aquilo que se poderá apelidar de condição ótima possível para o desempenho de uma determinada função com vista a um objetivo (sucesso escolar, bem-estar físico, emocional e social), e.g., dormir é algo de importante, mas em contexto de sala de aula interfere com o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, partindo do princípio que a ausência de comportamento é impossível, o objetivo de uma análise funcional do comportamento não é a eliminação de um comportamento indesejado (*maladaptive behavior*), mas sim a sua substituição por um comportamento desejado (*target behavior*): aspecto crucial para se perceber por que razão Skinner se opunha à punição em contexto de sala de aula.

<sup>49</sup> Note-se que o conceito de “evolução” skinneriano, à semelhança do conceito de “evolução” darwinista, não é teleológico.

<sup>50</sup> A título de curiosidade, o maior avanço na evolução da espécie humana foi aquele que colocou a musculatura vocal sob controlo operante dando oportunidade ao desenvolvimento da linguagem, i.e., ao comportamento verbal (Skinner, 1989) – tese que Chomsky critica veemente.

<sup>51</sup> Por contingências de reforço entende-se as relações entre: a) a ocasião na qual ocorreu a resposta, b) a própria resposta e c) as consequências reforçadoras.

práticas culturais (no fundo, conjuntos de operantes<sup>52</sup>) “constituem as variações sujeitas à seleção em função de seu efeito sobre o grupo que as pratica” (idem: 26), i.e., as variações são selecionadas por contingências de reforço exercidas por um determinado grupo. Por fim, alicerçado na lei do efeito de Thorndike<sup>53</sup>, Skinner postula aquela que é a sua principal tese, a saber: através de um processo de condicionamento operante (em rigor, uma aprendizagem que depende das consequências<sup>54</sup>) é possível reforçar e/ou enfraquecer comportamentos<sup>55</sup> de tal modo que “una vez hemos hecho que se siga el tipo especial de consecuencia llamado refuerzo, nuestras técnicas nos permiten configurar casi a voluntad el comportamiento de un organismo” (Skinner, 1970: 10). Este é o núcleo duro do pensamento de Skinner.

Não obstante o resumo, o que mais nos importa sublinhar reside no modo como, à luz da sua tese, Skinner define alguns conceitos chave – nomeadamente a definição do conceito de **ensino** como “disponer de cierto modo las condiciones o contingencias de reforzamiento en que los estudiantes aprenden” (Skinner, 1970: 42), a definição do conceito de **educação** como “the establishing of behavior which will be of advantage to the individual and to others at some future time” (Skinner, 2005: 401) e a ideia de que o **pedagogo** tem como função “to design contingencies under which students acquire behavior” (Skinner, 1973: 154) com vista ao fortalecimento da cultura.

Tendo presente o que até aqui foi referido, Skinner sustenta que do mesmo modo que existe um processo de variação e seleção que possibilita a sobrevivência da espécie existe um outro que torna possível à cultura resolver os seus problemas garantindo assim a sua sobrevivência. É justamente aqui que a *tecnologia do ensino*, tornada possível por uma *ciência do comportamento*, ganha um papel preponderante porquanto tem o potencial de contribuir para que “todo o sistema educacional trabalhe no sentido de fortalecimento de sua cultura” (Melo, 2008: 142). De certo modo, fazer da educação o meio através do qual o aluno acede à cultura

---

<sup>52</sup> Cf. (Skinner, 1973: 178): “A culture is like the experimental space used in the study of behaviour. It is a set of contingencies of reinforcement (...)”

<sup>53</sup> Cf. (Skinner, 1970: 10): “La ley del efecto ha sido tomada en serio; nos hemos convencido de que se dan efectos y de que se dan en condiciones que son óptimas para que se produzcan los cambios denominados aprendizaje.”

<sup>54</sup> A este respeito leia-se: “Não aprendemos fazendo, como dizia Aristóteles; aprendemos quando o que fazemos tem consequências reforçadoras. **Ensinar é arranjar tais consequências**” (Skinner, 1989: 136). Todavia, e sem querer esticar muito assunto, não escondemos a nossa curiosidade relativamente a uma questão: o que diria Skinner do alcoolismo, do vício do jogo e da toxicodependência (por exemplo)? Não serão estes casos limite em que o sujeito, de facto, não aprende com as consequências?

<sup>55</sup> Este aspeto é, como veremos, central visto que coloca a descoberto a tese segundo a qual o comportamento humano é passível de ser explicado apenas com recurso aos princípios do *condicionamento operante*, i.e., a partir de um sistema de recompensas e punições. Todavia, há que fazer justiça a Skinner num aspeto. Skinner nunca defendeu o uso de punições em educação até porque, segundo ele, o comportamento punido aparecerá novamente assim que as contingências de punição forem retiradas e o que se quer é precisamente modificar o comportamento: “Punitive contingencies are not to be confused with aversive control, through which people are induced to behave in given ways. Punishment is used to induce people not to behave in given ways.” (Skinner, 1973: 63-64).

contribuindo, assim, para o seu fortalecimento, acaba por ser, do nosso ponto de vista, uma espécie de justificação ética (tudo é permitido se e só se for em prol do bem da cultura, bem como do próprio indivíduo) das práticas (i.e., do método) de uma tal ciência do comportamento e/ou de uma tecnologia do ensino – do nosso ponto de vista, esta preocupação revela que Skinner estava ciente dos perigos de tais práticas<sup>56</sup>.

Em que consiste – perguntar-se-á – a tecnologia (ciência) do ensino? Como levar a cabo uma tal tecnologia? Em poucas palavras: no fortalecimento da cultura. Para consegui-lo, o “ensino” deverá começar por: a) identificar qual o comportamento final que pretendemos estabelecer, b) quais os reforçadores que estão ao nosso alcance para que a modelagem seja possível, c) fixar critérios que possam indicar ao pedagogo quando é que o aluno demonstra, efetivamente, que atingiu o comportamento desejado e, por fim, d) “procurar que sobre las respuestas correctas incidan inmediatamente los refuerzos” (Skinner, 1970: 52). Uma vez considerado este ponto, inúmeras são as questões que exigem uma resposta. Centraremos a nossa atenção em duas.

Na medida em que o enfoque é exclusivamente no comportamento e o “ensinar a pensar” assim como, no caso específico da filosofia, a promoção das “condições que viabilizem uma autonomia do pensar” (M.E., 2001: 5), por exemplo, fazem parte integrante do *ensino*, é legítimo questionar se Skinner negligenciou, ou não, este aspeto. A resposta é, no mínimo, surpreendente: “ensinar a pensar é tratar o pensar não como pensamento mas como comportamento” (Melo, 2008: 125), ou seja, na medida em que pensar é um comportamento como os demais<sup>57</sup> (i.e., governado por leis) é possível ser ensinado, mantido e modelado.

Por outro lado, como explicar o fenómeno da criatividade? Por definição, as “pessoas que descobrem ou criam estão se comportando de maneiras que não podem ser ensinadas” (Skinner, 1989: 141). É verdade – observa Skinner. Contudo, não deixam de se comportar “de maneiras que foram seleccionadas por reforçamento” (*ibid.*), ainda que, para isso, seja necessário que ocorram variações. Agora, o aspeto decisivo: enquanto umas são acidentais, outras podem ser programadas, i.e., embora não possamos ensinar o comportamento criativo/original

---

<sup>56</sup> Cf. (Skinner, 1970: 58): “Tememos esa enseñanza eficaz, como tememos todos los medios eficaces de cambiar el comportamiento humano. El poder no sólo corrompe, también atemoriza; y el poder absoluto produce un terror absoluto. (...) Una tecnología de la enseñanza podría emplearse, desde luego, imprudentemente, podría destruir la iniciativa y la creatividad. Podría hacer a todos los hombres iguales (...) Por otro lado, podría aumentar al máximo el rendimiento de las dotes naturales de cada estudiante; podría hacerle lo más hábil, competente e informado que fuese posible; podría originar la más amplia gama concebible de intereses; podría inducir al individuo a contribuir lo más que le fuese dado a la supervivencia y al desarrollo de su cultura...”

<sup>57</sup> A este respeito leia-se: “Pensar é comportar-se. (...) [pensar] não explica o comportamento manifesto: é simplesmente mais um comportamento a ser explicado” (...) “Ninguém pensa antes de agir, exceto no sentido de agir ocultamente antes de fazê-lo abertamente” (Skinner, 1982: 92).

“podemos ensinar aos alunos a arranjar contingências ambientais que maximizem a probabilidade da ocorrência de respostas novas e criativas” (Melo, 2008: 134). Em última análise, a única explicação que Skinner encontra para um fenómeno tão complexo como a criatividade (cuja importância é crucial visto ser a condição necessária – mas não suficiente – para a evolução de uma cultura) consiste em afirmar que se trata de uma variação accidental e “misteriosa” – tal como as *mutações* na seleção natural de Darwin – mas que, muito embora não possa ser ensinada, pode, ainda assim, ser fortalecida. No entanto, caso o cientista estivesse na posse de todas as “external variables of which behavior is a function” (Skinner, 2005: 35) estaria em posição de explicar quer uma<sup>58</sup> (criatividade) quer outra (processo de seleção natural): outra reminiscência do sonho positivista que não nos convence de todo.

No entanto, Skinner não se fica por aqui: defende que é possível “ensinar” a apreciar arte (neste caso, arte moderna<sup>59</sup>) e apresenta uma *estória* para o demonstrar. Nos primeiros anos da década de 50, dois alunos de Skinner abordam-no com um problema: o quarto onde estes viviam, enquanto estudavam em Harvard e que até ali se encontrava recheado de várias “boas peças de arte moderna”, passou a estar recheado de troféus desportivos a partir do momento em que passaram a ter um novo companheiro de quarto. Indignados com tamanha a falta de “bom gosto” pediram autorização ao mestre para utilizar, no novo companheiro de quarto, algumas das técnicas que este tinha descrito no seu curso. Skinner acede, porém coloca uma condição: exigiu que mais tarde lhe contassem (ao sujeito) o que tinha ocorrido<sup>60</sup>.

Os primeiros três passos foram: a) começar a dar pouca atenção ao amigo a não ser quando este perguntasse sobre as peças de arte, b) dar uma festa e pedir a uma rapariga atraente que lhe questionasse acerca das peças de arte e que se sentisse extasiada quando este falasse sobre o assunto e c) enviar o seu nome para várias galerias para que este passasse a receber convites para exposições. Os primeiros resultados apareceram passado um mês: o companheiro de quarto convidou-os para irem a um museu de artes. Foi então que se deu o “golpe final”: ao repararem que o companheiro de quarto olhava intensamente um quadro, deixaram cair, sub-repticiamente, uma nota de modo a que este a encontrasse e assim foi. No espaço de um mês

---

<sup>58</sup> Ou seja, um cientista que estivesse na posse de todas as variáveis externas provaria que a criatividade, embora accidental, é uma variação selecionada por contingências de reforço e não um comportamento espontâneo.

<sup>59</sup> Cf. Skinner, 1989: 133-142.

<sup>60</sup> Este aspeto não deixa de ser interessante na medida que revela uma certa “ética da experimentação”. Ainda assim, apesar de defender que todas as práticas da *ciência do comportamento* devem ter em linha de conta o “bem de todos”, é legítimo perguntar a Skinner: a) o que é afinal o “bem de todos”, b) quem é que tem legitimidade para reclamar para si o direito de dizer ao resto da humanidade o que é o “bem de todos”, c) quem é que tem legitimidade para reclamar para si o direito de dizer que o “bem de todos” passa por apreciar arte moderna e não troféus desportivos e d) quem é que tem legitimidade para definir o que deve (e o que não deve) ser ensinado? Skinner, talvez respondesse que o Estado tem esse direito. Se o fizesse, relativamente à alínea d e partindo do princípio que se referia ao ensino público, não saberíamos como retorquir.

após o sucedido mostrou aos colegas um quadro feito por si. Tinham conseguido, “eles o **ensinaram** a apreciar arte moderna” (Skinner, 1989: 140).

Um ou dois aspetos desta *estória* exigem uma explicação. Skinner reconhece que a arte “não é algo que seja importante aprender simplesmente para poder trocar impressões com pessoas atraentes ou então para encontrar dinheiro no chão do museu” (*ibid.*). Todavia, até que os quadros e as esculturas assumam o seu lugar, esta *lógica do suborno* e, na verdade, do *engano*, justifica-se: faz parte daquilo a Skinner apelida de “estágio de preparação” (*ibid.*). Se assim é, lógica semelhante pode ser utilizada para “induzir” os estudantes a ler livros<sup>61</sup> até que as consequências verdadeiramente apreciadas (i.e., ler o livro *pelo* livro) “possam exercer o seu efeito” (*ibid.*): “motivar” não é mais do que “arranjar as condições de reforço”. Uma visão científica do homem – conclui Skinner – “offers exciting possibilities (...) we have not yet seen what man can make of man” (Skinner, 1973: 210). Eis o núcleo duro do método<sup>62</sup>/lógica de Skinner: tudo pode ser programado.

Contra esta visão e à semelhança de Vicente (2008: 337), pensamos que na *estória* de Skinner existe uma *falha* absolutamente decisiva (sobretudo no que ao ensino da filosofia diz respeito): não se pode, de todo, sustentar que tenha havido nenhum êxodo de ponto de vista, reflexivo, nem tão pouco uma ação duradoura sobre a sensibilidade, mas apenas um condicionamento cego. Ademais, defendemos que o caso relatado jamais poderá dar prova do seguinte: ninguém poderá garantir que volvidos dois meses o mesmo indivíduo, ao travar conhecimento com uma rapariga, linda, rica, campeã juvenil e júnior de ginástica, que adorasse expor os seus trofeus e sobretudo que detestasse arte moderna, se apaixonasse por ele e o fizesse perder o “interesse” pela arte moderna. Aliás, em última análise, poder-se-ia inclusive questionar se o indivíduo chegou verdadeiramente a estar interessado em arte moderna ou se o seu interesse não terá sido meramente instrumental (voltaremos a este assunto mais adiante). Mas eis que é precisamente neste ponto que reside algo de verdadeiramente surpreendente: Skinner não objetaria. Pelo contrário, estamos absolutamente convencidos que diria que foi de

---

<sup>61</sup> Curiosamente, ao contrário do que poderia pensar, Skinner (1989) é crítico do uso excessivo de “figuras coloridas” e “títulos intrigantes” nos livros como meio de motivar os alunos. A justificação, ainda que seja à luz da sua própria tese, e como tal, previsível, não deixa de ser interessante: ao fazê-lo, diz Skinner, estamos a não-ensinar “os estudantes a prestar atenção a coisas não atraentes” (Skinner, 1989: 139). Lógica semelhante pode ser usada contra o uso do PowerPoint e contra o excesso de *didatização* nos manuais de filosofia do ensino secundário que tivemos oportunidade de analisar no decorrer da P.E.S.

<sup>62</sup> Método esse que, em última instância, postula que o ser humano não aprende unicamente quando se lhe **mostra** algo sobre algo ou quando **descobre** algo sobre algo, mas sim quando é **reforçado** (imediatamente), isto é, aprende quando “a aprendizagem” tem consequências imediatas – daí as famosas *máquinas de ensinar* e os *materiais programados*. Agora, esta não é uma “ideia do passado”. Pelo contrário, veja-se por exemplo o projeto-piloto do Ministério da Educação que arrancou este ano letivo no Agrupamento de Escolas de Cuba no 7.º ano (os alunos deixam de ter livros e passam a usar *tablets* – eis o exemplo de algo de novo que sendo possível não é, de todo, desejável).



facto instrumental, porém, defender-se-ia alegando que abriu o caminho para um interesse<sup>63</sup> genuíno. É evidente que em contexto (real) de sala de aula as coisas passar-se-iam de forma diferente. Contudo, a lógica seria a mesma: este é o aspeto que procurámos sublinhar.

*Summa summarum*: é verdade que sem uma teoria motivacional não se deverá atuar em termos pedagógicos, contudo temos duvidas que *esta* seja a mais apropriada. É certo que o professor deverá ser capaz de diagnosticar e resolver problemas de aprendizagem, no entanto seria nefasto reduzir o ato educativo a uma técnica. Admitindo, em princípio, que uma tal tecnologia do ensino é possível, ainda assim desconfiamos que seja desejável (o preço a pagar seria demasiado elevado). Entra pelos olhos adentro que facilita o processo de aprendizagem, porém não é *este* o conceito de aprendizagem que defendemos. É indiscutivelmente eficaz no controlo da indisciplina, não obstante não é esta a relação que queremos manter entre “aquele ensina” e “aquele que aprende”. Impõe-se, portanto, uma abordagem diferente à questão: o que é ensinar e aprender?

#### II.4. O que é *ensinar e aprender*?

“A educação é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem a toda a criança humana aceder progressivamente à cultura, pois o acesso à cultura é o que distingue o homem do animal” (Reboul, 2000: 24). Se ficássemos por aqui, pouco ou nada distinguiria o pensamento de Reboul da visão de Skinner. Analogamente, no que diz respeito à **finalidade**, se nos limitássemos a afirmar que educar visa “libertar o indivíduo de tudo o que o sujeita” (Reboul, 2000: 87) herdávamos exatamente o mesmo problema. Está claramente em falta a componente *separadora das águas*.

Tudo aquilo que “torna o homem humano, tal como a linguagem, o pensamento, os sentimentos, as técnicas, as ciências, as artes e a moral, o homem tem-no porque aprendeu” (idem: 20). Têm razão, portanto, ainda que de pontos de vista diferentes (mas complementares), Kant ao afirmar que o homem “is the only being who needs education” (Kant, 1900: 1), Platão ao defender que a educação “stands first among the finest gifts that are given to the best men” (*Laws*: 644b) e Rousseau ao alertar para a possibilidade de um certo tipo de educação (neste caso, as instituições públicas do seu tempo: os *colleges*) apenas contribuir (inadvertidamente

---

<sup>63</sup> Interesse que para Skinner não é, por um lado, o **meio caminho andado** entre a indiferença e a ação, nem o **efeito** que ocorre durante a interação entre a pessoa e a atividade, por outro, mas o **resultado** de uma atividade bem programada: “En una buena instrucción, las cosas interesantes deben ocurrir *después* de que el estudiante ha leído una página, o escuchado con atención lo que se le dice, o mirarlo con detenimiento lo que le demuestra” (Skinner, 1970: 66).

ou não) para *estragar e perverter* a criança na medida em que a afasta demasiadamente da sua natureza (Rousseau, 1979). De resto, Reboul é particularmente sensível a este último aspeto tanto mais que o recupera: educar “não é fabricar adultos segundo um modelo” (Reboul, 2000: 22) nem tão-pouco programar “cientificamente o devir de uma criança” (idem: 21). Educar é de facto libertar, é “libertar em cada homem o que o impede de ser ele mesmo e lhe permite realizar-se segundo o seu «génio» singular” (idem: 21). É precisamente aqui que reside o decisivo: “se a educação é o que permite à criança humana aceder à cultura” (idem: 87) deverá ser, simultaneamente, o que possibilita “**o despertar de uma consciência**” (*ibid.*) visto que “uma não existe sem a outra” (*ibid.*).

Poder-se-á defender que semelhante pensamento pode, de facto, não passar de uma bela utopia (Reboul, 2000). Não obstante, estamos absolutamente convencidos de que é o único “que resguarda a educação tanto do abandono como do endoutrinação” (idem: 24). Afinal, virando do avesso a pergunta de Santo Agostinho, que progenitor enviaria o seu descendente para os sítios especiais chamados escolas (Skinner, 1973) para que este possa ser sujeito a um processo de condicionamento (*ibid.*) programado por (e à vontade de) um especialista chamado professor (*ibid.*)? Conscientemente, queremos nós acreditar, poucos.

O despertar de uma consciência que possibilite “a cada um realizar a sua natureza no seio de uma cultura” (Reboul, 2000: 24) revela-se assim, por um lado, aquela que deverá ser a finalidade última da educação (e concomitantemente o seu mais precioso valor) e, por outro, o elemento separador que procurávamos. Todavia, como veremos de seguida, não é o único: orientar a educação em função de uma tal finalidade exige uma abordagem diferente daquela que temos vindo a analisar, isto é, exige, sobretudo, *repensar* o que se entende/deverá entender por *ensinar* e *aprender* e, em última instância, o papel do professor, a função da escola e a posição do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Foi justamente *esse* o mérito de Reboul: “num tempo de euforia pelas ciências da educação” (Vicente, 2008: 395) conseguir “trazer a filosofia à educação” (*ibid.*), isto é, “trazer à educação a dimensão problemática” (*ibid.*) permitindo, assim, o *repensar*<sup>64</sup> de alguns conceitos chave. De resto, a filosofia e/ou, neste caso, a filosofia da educação, está como que condenada a nascer e renascer, por um lado, sempre que se perde “o vínculo à genuína trama humana” (Vicente, 2008: 397) e, por outro, sempre que “um Sócrates após outro teve de dizer

---

<sup>64</sup> Ideia semelhante tem Pombo (1995: 15): “Uma das tarefas mais importantes (e interessantes) de uma filosofia da educação nos nossos dias seria o trabalho de elucidação e redefinição de conceitos tão aparentemente óbvios e inocentes como os de instrução, ensino, educação”

«só sei que nada sei» perante a presunçosa sabença das muitas levas de sofistas que a história deu a conhecer” (*ibid.*).

Uma vez sublinhado este aspeto, parte da reflexão de Reboul vai no sentido de colocar em evidência aqueles que, do seu ponto de vista, constituem os “três maiores mal-entendidos que desviam a educação das suas finalidades” (*idem*: 399) e que conseqüentemente “a ameaçam de perversão” (*ibid.*) e de “mutilar a «humanidade» do ser humano” (*ibid.*). O primeiro mal-entendido tem que ver com o âmbito da educação, i.e., Reboul coloca em evidência que o âmbito da educação, ao contrário do que comumente se poderá pensar, ultrapassa em muito a escola (Reboul, 2000). O segundo diz respeito ao sujeito da educação, isto é, educar não deverá ser condicionar, adestrar e muito menos doutrinar. Por fim, o terceiro mal-entendido diz respeito à relação entre ensino e educação.

No entanto, aquilo que se constitui como verdadeiramente original no pensamento de Reboul, relativamente à questão central da pedagogia, prende-se certamente com a “escolha da noção de «apprendre» em vez da noção de «enseigner» como conceito decisivo para o esclarecimento do que deve ser o ensino” (Vicente, 2008: 417). O objetivo é, do nosso ponto de vista, claro: na medida em que “só o aprender tem a co-extensão da educação, por oposição ao ensino que é uma, apenas uma, das fontes do aprender” (Vicente, 2008: 418), trata-se tão-somente de colocar em evidência que, ao contrário da questão clássica “como ensinar”, assim como da questão moderna “como se aprende”, a verdadeira questão em torno da educação (e, como tal, do ensino), questão essa sobre a qual uma **filosofia do ensino** deverá refletir, é na verdade “o que é aprender”.

É, pois, com tal filosofia em mente que Reboul analisa os três sentidos que a palavra “aprender” consente, a saber: a) *aprender que*, no sentido de adquirir uma informação, b) *aprender a*, no sentido de adquirir um saber-fazer e c) *aprender* (no uso transitivo do verbo), no sentido de alcançar uma compreensão. Aprender no sentido de receber uma **informação**, visto tratar-se do nível mais passivo do aprender, não é, de todo, sinónimo de conhecimento<sup>65</sup>e/ou de aprendizagem, por um lado, assim como fazer passar uma informação<sup>66</sup> não é ensinar, por outro. O adquirir um *saber-fazer*, na qualidade de nível intermédio do aprender, ao contrário do primeiro nível, implica uma certa atividade do sujeito, pelo que

---

<sup>65</sup> A este respeito leia-se: “Dar uma informação a um estrangeiro acerca do seu itinerário não é ensinar-lho: só há ensino se a informação for dada de tal maneira que não seja necessário dá-la de novo. Donde a opinião muito divulgada que aprender, no sentido escolar, é fazer uso da memória e que saber é lembrar-se daquilo que se aprendeu” (Reboul *apud* Vicente, 2008: 424). Do nosso ponto de vista, este é, seguramente, um dos problemas centrais do ensino da filosofia, problema esse que o PowerPoint (sobretudo quando mal utilizado) só veio agravar.

<sup>66</sup> Muito menos ensinar filosofia, visto que “a filosofia não é uma mera informação que se adquire e acumula, mas um exercício de racionalidade (...)” (Barata-Moura, 1995:53)

podemos dizer que se trata já de uma **aprendizagem** ainda que (aspeto crucial) possa facilmente descambar em *treino* (algo de estritamente *maquinal*), o que é o mesmo que dizer, facilmente se torna num simples *adquirir de novas condutas*. Por fim, o terceiro nível do aprender equivale a um *saber porquê* “que se obtém, sobretudo no caso da escola, pelo **estudo** e pela **reflexão**” (Vicente, 2008: 419), saber esse que ultrapassa em muito o simples *estar informado* bem como o *saber-fazer* e que pode, inclusive, “ser tomado como equivalente de um saber puro, desinteressado, fim em si mesmo ou saber teórico” (*ibid.*) – um aprender “que provém do genuíno gosto de um saber por saber” (idem: 434).

Agora, a estas três modalidades do aprender, Reboul adiciona uma quarta, a mais englobante, a que tem rigorosamente a mesma extensão que educação: o *aprender a ser*<sup>67</sup>. Perguntar-se-á: como é que se *ensina a ser*? Como é que se ensina a ser pai ou a ser mãe? Como é que se ensina a ser professor? Como é que se ensina a ser feliz? É justamente neste sentido, i.e., no sentido em que não acreditamos que seja verdadeiramente possível *ensinar a ser* que, segundo nos parece, se torna fundamental questionar: não será no trabalho de *suscitar o aprender*, ou, nas palavras de Heidegger, no “faire apprendre” (1973: 89), que reside a verdadeira essência do *ensinar*? Uma resposta positiva a esta última questão possibilitar-nos-ia uma visão completamente diferente da que até aqui temos vindo a analisar, senão veja-se: por um lado, *contribuir para que* seria o trabalho do professor e, por outro, aprender, isto é, o “trabalho” do aluno, seria “um ato que o sujeito exerce sobre si mesmo” (Vicente, 2008: 421).

Em última instância, estaríamos, não só mas também, diante da relação por excelência entre “aquele que aprende” e “aquele que ensina”: por um lado, o *professor* passaria ser entendido, não apenas como transmissor de conteúdos (até porque o professor não pode deixar de o ser), nem como facilitador, mas como *condutor* do processo de ensino-aprendizagem cuja função passa, também, por abrir novas perspetivas (Russell, 2000) aos seus alunos e, por outro, o *aluno* passaria a ser entendido, não como ser passivo que apenas assimila conteúdos, nem como o centro de todo o processo, mas como *pessoa ativa*, criativa e **responsável** que experimenta, observa, questiona, levanta hipóteses e argumenta<sup>68</sup> (Mizukami, 2001).

Para finalizar, uma última questão: se a *educação*, como vimos, se compreende a partir do *aprender*, o que se deverá entender, então, por *ensino*? Posta a questão nestes termos, à

---

<sup>67</sup> Expressão que, segundo Vicente (2008), tem sido por demais pervertida.

<sup>68</sup> Estaríamos, assim, segundo a classificação de Mizukami (1986), longe das abordagens **behaviorista**, por um lado, e estritamente **humanista**, por outro, e relativamente perto de uma síntese entre as abordagens **cognitivista** e **sociocultural** (ainda que com as devidas reservas: assim como não se deverá reduzir a educação a um treino também não se deverá reduzir o termo “pessoa educada” àquela cuja “mente” exhibe compreensão e/ou conhecimento nem tão pouco defender que os objetivos educacionais devam ser definidos, exclusivamente, pelo contexto sociocultural em que o aluno se insere, por exemplo).

semelhança da primeira definição de *educação*, se dissermos que o *ensino* é uma atividade “a longo prazo” que se define por se desenvolver numa “instituição específica” e por estar entregue a “pessoas competentes” pouco ou nada distinguiria o pensamento de Reboul da visão de Skinner. Analogamente, no que diz respeito à finalidade, se nos limitássemos a afirmar que ensinar visa “permitir aos ensinados adquirir saber-fazer e saberes organizados” (Reboul *apud* Vicente: 2008: 436) herdávamos o mesmo problema. Falta, também aqui, o traço diferenciador: o *desenvolvimento do espírito crítico* tão característico do *levar a aprender* – este deverá ser o primeiro e o mais distintivo traço do *ensino* e, ao mesmo tempo (aspeto decisivo), a “prerrogativa de toda uma instituição a que chamamos escola” (idem: 435). Só assim poderemos *compreender* a escola não como *agência educacional* mas como espaço organizado com vista a assegurar as condições necessárias para que aluno, com a **ajuda** do professor, *aprenda*<sup>69</sup> por si próprio, espaço esse que, tendo em conta o que até aqui foi dito, deverá reconhecer a prioridade da motivação intrínseca sobre a motivação extrínseca (Mizukami, 2001). Impõe-se-nos, deste modo, uma investigação no sentido de compreender se é possível/desejável, ou não, uma abordagem diferente ao fenómeno da motivação humana e, por conseguinte, um método de ensino diferente daquele que foi proposto por Skinner.

## II.5. A Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (TAD) é uma macro teoria da motivação humana que se tem desenvolvido nas últimas três décadas sob a forma de quatro mini-teorias todas focadas “on the dialectic between the active, growth-oriented human organism<sup>70</sup> and the social contexts that either support or undermine people’s attempts to master and integrate their experiences into a coherent sense of self” (Ryan & Deci, 2002: 27). Resumidamente, a Teoria da Avaliação Cognitiva foi desenvolvida para tentar explicar os efeitos de fatores externos na motivação intrínseca dos indivíduos (Ryan & Deci, 2002), isto é, investigar até que ponto os *incentivos* anulam, ou não, a necessidade de autonomia e, se sim, em que circunstâncias; a Teoria da Integração Organísmica foi desenvolvida com o intuito de tentar explicar a dinâmica da motivação extrínseca, explicar em que medida é que o indivíduo pode, ou não, sentir-se verdadeiramente autónomo quando o que leva a comportar-se de determinada forma é, em primeira instância ou sempre, um facto externo e quais os processos que levam os indivíduos a assumir, por exemplo, os valores de um determinado grupo onde se inserem (idem); a Teoria

---

<sup>69</sup> Cf. (Reboul, 2000: 35): “Na escola, o aluno [deverá ser] tratado como um fim, é para si que se trabalha, é a sua própria **autonomia** que ele aprende.”

<sup>70</sup> Tese cuja génese é atribuída, pelos autores, a Aristóteles.

das Necessidades Básicas tem por objetivo explicar a relação entre motivação e a saúde/bem-estar pessoal (idem) e, por fim, a Teoria das Orientações Causais cujo objeto de estudo são as diferentes relações entre o sujeito e o ambiente com vista à compreensão da propensão natural dos indivíduos para o comportamento autodeterminado (idem).

Muito embora visem fenómenos diferentes, estas quatro teorias além de se complementarem estão claramente inter-relacionadas. O objetivo é, do nosso ponto de vista, evidente: trata-se de conseguir abarcar/explicar todo o universo da motivação humana procurando não reduzir a investigação a um único ponto de vista. Ademais, de modo a que não se cancelem entre si, todas partem do princípio de que (todos) os indivíduos têm *necessidades psicológicas fundamentais* (Deci, 1992), a saber: a) necessidade de **competência**, isto é, a necessidade de dominar, por exemplo, uma determinada tarefa que se apresente como um desafio<sup>71</sup>, b) necessidade de **autonomia**, isto é, a necessidade básica, inata e universal do ser humano de se sentir o motor, a causa e, no fundo, de sentir que tem a última palavra (decisão) relativamente às suas ações/comportamentos e c) necessidade de **relacionamento**, isto é, a necessidade de pertença a um grupo, de estar em relação com os outros, de cuidar e de ser cuidado, ou seja, de estar emocionalmente envolvido com pessoas que sejam *significativas* para o sujeito.

Ainda relativamente a esta matéria, pensamos ser crucial referir um último aspeto: embora sejam várias as razões para postular o conceito de necessidades psicológicas fundamentais (Deci et al., 1991: 327) decidimos sublinhar, aqui, aquelas que achamos serem as principais: a) ao investigar os universais motivacionais no homem, a TAD acaba por “dar” conteúdo à natureza humana, conteúdo esse que, em última instância, b) permitirá especificar quais os contextos e as condições ótimas que irão facilitar a motivação e por conseguinte a aprendizagem.

Antes de seguirmos em frente, estamos agora em medida de começar compreender o seguinte: é para nós claro que, à luz da TAD, o trabalho do professor deixa de ser o *arranjo de contingências de reforço* e passa a ser o de tentar “ir ao encontro” (o mais possível) destas três

---

<sup>71</sup> Por palavras nossas, os autores defendem, não só mas também, que o aluno não deverá ser confrontado com uma tarefa que se revele nem muito fácil, por um lado, nem muito difícil, por outro. Pelo contrário, as atividades propostas pelo professor deverão constituir, do ponto de vista do aluno, aquilo que os autores apelidam de *optimal challenge* (Deci, 1992: 50). Por outro lado, na medida em que as pessoas tendem a preferir atividades “for which that have some innate capabilities” (Deci, 1992: 51), o professor deverá estar especialmente atento às capacidades dos alunos que tem à sua frente.

necessidades<sup>72</sup> psicológicas naturais e inatas do ser humano – só assim poderá o aluno deixar de se sentir determinado por pressões exteriores. Todavia, ainda que a abordagem seja diferente, o problema com que o professor se depara não se altera, pelo contrário, como veremos mais adiante, é o mesmo: se o difícil não é interessar o aluno mas sim interessá-lo por aquilo que realmente importa aprender, como deverá agir o professor no caso de o aluno não se interessar, de todo, por aquilo que deverá aprender? Posta a questão desta forma e de modo a esboçar uma resposta, a nossa atenção neste subcapítulo prender-se-á essencialmente com conceito de *internalização* – ainda que para o fazermos precisemos de lançar, previamente, alguma luz sobre aos conceitos *motivação intrínseca* e *motivação extrínseca*.

Em grande medida, o conceito de motivação intrínseca emergiu do facto de as duas teorias dominantes da psicologia empírica (Skinner e Hull) não conseguirem avançar uma explicação adequada para uma vasta quantidade de fenómenos observáveis no comportamento humano (e.g., a criatividade) que parecem não ter qualquer relação direta ou indireta com reforços (Deci, 1992). Assim, sinteticamente, em resposta à teoria do reforço, “intrinsically motivated behavior were defined as those that occur in absence of any operationally separable reinforcement” (idem: 47) e, em resposta à teoria da pulsão de Hull, comportamentos intrinsecamente motivados são aqueles “that are based in the innate *psychological* needs of organism” (idem: 48).

Agora, apesar de se tratar, por um lado, de uma definição alicerçada exclusivamente na distinção “between the motivational dynamics underlying activities that people do freely and those that they feel coerced or pressured to do” (Deci, 1992: 44), e de ter contribuído muito pouco para a compreensão dos processos “psicológicos” por detrás da motivação intrínseca, por outro, poder-se-á dizer, ainda assim, que é crucial na medida em que, por um lado, tem servido de definição operacional (Deci, 1992), e, por outro, permite circunscrever o que se entende por autodeterminação: ser autodeterminado (conceito – diria Skinner – desprovido de sentido) significa tão-somente começar/optar por uma dada atividade “with a full sense<sup>73</sup> of wanting, choosing and personal endorsement” (Deci, 1992: 44). É precisamente aqui que reside o aspeto *separador das águas*: as atividades intrinsecamente motivadas são o protótipo das atividades autodeterminadas, ou seja, “they are of interest to one’s intrinsic self and thus freely undertaken” (*ibid.*) enquanto as atividades extrinsecamente motivadas são aquelas que são

---

<sup>72</sup> Neste aspeto não deixa de ser interessante a tese de Rousseau segundo a qual o professor deverá estar atento e não deixar que as **necessidades naturais** se transformem, pelo *hábito* e pelas *opiniões*, em **caprichos**.

<sup>73</sup> Relativamente a aspeto Skinner é absolutamente categórico: este “sense of wanting” não é senão o desconhecimento das contingências de reforço que, a dado momento, estão a operar no indivíduo.

levadas a cabo “as a means to some end” (*ibid.*), isto é, como instrumento para atingir outro resultado que não a espontânea satisfação que acompanha a atividade (Deci, 1992).

Todavia, e uma vez sublinhado este aspeto, torna-se necessário sublinhar outros dois. Primeiramente, uma leitura apressada da TAD pode facilmente dar aso à defesa de uma posição (radical) segundo a qual a motivação extrínseca destrói a motivação intrínseca na medida em que destrói a necessidade básica do ser humano de se sentir autónomo. Todavia, nem sempre se dá o caso (Deci, 1992). Pelo contrário, é perfeitamente possível, através de um processo de *integração* e de *internalização*, “for an extrinsic regulatory process to become part of the self and thus to be the basis for self-determined, extrinsically motivated behavior” (Deci, 1992: 45). Ou seja, comportamentos extrinsecamente motivados podem ser autodeterminados e não-autodeterminados. Em segundo, o conceito de *interesse* que, como se sabe, aparece habitualmente associado à motivação intrínseca<sup>74</sup>, deverá, ao invés, estar associado ao comportamento autodeterminado – que, como vimos, pode ser intrinsecamente motivado bem como extrinsecamente motivado (Deci, 1992).

*Ergo*, apesar do conceito de *interesse* estar primariamente ligado a atividades intrinsecamente motivadas pode, no entanto, estar associado a atividades extrinsecamente motivadas “to the extent that their regulation has been integrated with one’s intrinsic self” (Deci, 1992: 45), ainda que, como veremos, a **importância** da atividade seja “mais decisivo” para a motivação extrínseca do que o próprio interesse pela atividade (Deci, 1992): é aqui que o *processo de internalização*, isto é, o processo a partir do qual “external regulation is actively transformed into internal regulation” (Schafer *apud* Deci, 1992: 54), que inclui não apenas comportamentos mas também **valores** e **crenças**, se revela, como veremos, fundamental.

Do ponto de vista educacional e antes de continuarmos, o que até aqui foi dito poder-se-á traduzir do seguinte modo: a) o professor deverá colocar o foco tanto na atividade como na pessoa, b) colocando o foco na pessoa, como dissemos, o professor deverá tomar em linha de conta a *natureza básica* do aluno (Deci, 1992), isto é, abdica-se da ideia de que o aluno é desprovido de uma *natureza* (aspeto crucial), c) colocando o foco nas atividades, o professor deverá procurar tarefas que tendem a ser interessantes e/ou importantes, por exemplo, aos elementos<sup>75</sup> de uma determinada turma abdicando, assim, da ideia de que tudo pode ser programado através de um conjunto eficaz de incentivos e, por fim, d) embora não seja

---

<sup>74</sup> Justamente porque é muito difícil “to talk about intrinsically motivated activity without describing people being interested in the activity” (Deci, 1992: 49).

<sup>75</sup> No fundo, no que ao ensino da filosofia diz respeito, trata-se, como afirma Boavida (ver nota 9), não só mas também, de dar contexto e contorno filosófico aos problemas e/ou interesses dos alunos.



verdadeiramente possível (nem desejável) uma programação é, ainda assim, possível, através de um *processo de internalização*<sup>76</sup>, atingir níveis aceitáveis de *autodeterminação*, bem como de *interesse*, em atividades extrinsecamente motivadas.

Retomando agora a tese segundo a qual os comportamentos extrinsecamente motivados podem ser autodeterminados e não-autodeterminados, Deci, Vallerand, Pellitier e Ryan (1991) identificaram quatro tipos de motivação (ou regulação) extrínseca: a) a **regulação externa** refere-se aos comportamentos “for which the locus of initiation is external to the person, for example, the offer of a reward or the threat of a punishment” (Deci et al., 1991: 329), b) a **regulação introjectada** envolve “internalized rules or demands that pressure one to behave and are buttressed with threatened sanctions (e.g., guilt) or promised rewards” (*ibid.*), c) a **regulação identificada** ocorre quando a pessoa “has come to value the behavior and has identified with and accepted the regulatory process (*ibid.*) e, por fim, a **regulação integrada** ocorre quando o processo de regulação “is fully integrated with the individual's coherent sense of self; that is, the identifications are reciprocally assimilated with the individual's other values, needs, and identities.” (Deci et al., 1991: 330).

Essencialmente, estes quatro tipos de motivação extrínseca, aos quais se juntam a **desmotivação** e a **motivação intrínseca**, correspondem a quatro níveis de percepção individual dos níveis de autodeterminação em atividades extrinsecamente motivadas: neste caso, quanto maior for a internalização ou intergeração da regulação externa maior será o nível de autodeterminação (Deci, 1992). Por outras palavras, ao defenderem que o ser humano é *continuamente* motivado pelas necessidades psicológicas básicas, os autores estão no fundo a postular a existência de uma espécie de *continuum* de motivação que vai desde a desmotivação à motivação intrínseca ultrapassando em muito a dicotomia<sup>77</sup> motivação intrínseca *versus* motivação extrínseca.

Não obstante os aspetos já sublinhados, está em falta aquele que acreditamos ser o mais *requintado*: partindo do princípio de que o processo de internalização “tends to occur naturally – that is, people will be intrinsically motivated to accept values and regulatory processes – if the values are not inconsistent with their basic nature” (Deci, 1992: 55), os autores defendem que uma vez internalizado o valor de uma atividade extrinsecamente motivada, ainda que possa eventualmente nunca chegar a ser interessante, pode efetivamente tornar-se importante para o

---

<sup>76</sup> Perguntar-se-á: terá este processo de internalização algo de comum com o “estágio de preparação” de Skinner? Não, não tem visto que no primeiro caso, ao contrário do segundo, trata-se de um processo reflexivo. Por outro lado, o processo de internalização é, como veremos, um processo intrinsecamente motivado enquanto o “estágio de preparação” é um processo extrinsecamente motivado.

<sup>77</sup> Aliás, um dos objetivos é justamente ultrapassar esta dicotomia visto que, no entender dos autores, é redutora.

sujeito<sup>78</sup> (Deci et al., 1991), note-se, se e somente se o processo de internalização for motivado por uma combinação (mais ou menos completa) das necessidades psicológicas de autonomia, competência e relacionamento (Deci, 1992). Ou seja, o sujeito pode não se tornar mais interessado na atividade e ainda assim decidir-se por realizá-la, de forma inteiramente autodeterminada, se a atividade for ao encontro dos seus valores pessoais.

*Summa summarum*: a TAD defende que o que está em falta, por exemplo, num aluno **desmotivado** é, em última análise, a intenção de agir relativamente a uma determinada atividade, falta de intenção essa que é o resultado da **desvalorização** dessa mesma atividade, desvalorização que por sua vez se explica pelo simples facto do sujeito não **acreditar**<sup>79</sup> que a atividade lhe trará algum benefício e/ou bem-estar. Assim, nos casos em que o aluno está desmotivado, ainda que seja sobre o professor que recai a responsabilidade de fornecer ao aluno “the initial extrinsic impetus for the action” (Deci, 1992: 54) o objetivo último é que este ímpeto inicial (fruto de uma regulação externa) se transforme (por via de um processo de natural internalização) em regulação interna (Deci, 1992). Dito de outro modo, ainda que Skinner tenha visto, e bem, que muito do trabalho do professor passe por promover as condições ótimas que viabilizem a aprendizagem, falhou, porém, em compreender que, do ponto de vista do aluno, aprender nada tem que ver com condicionamento (cego<sup>80</sup> e mecânico) mas sim com um êxodo de ponto de vista reflexivo e autodeterminado: esta é, em última análise, a linha mestra que, em termos educacionais, separa a TAD da visão de Skinner.

## II.6. Uma alternativa à tecnologia do ensino

Como tivemos a oportunidade de ver no subcapítulo anterior, quando aplicada ao contexto educacional a principal preocupação da TAD consiste em promover (nos alunos) “an interest in learning” (Deci et al., 1991: 325) bem como um “valuing of education” (*ibid.*). Porém, faltou-nos investigar um aspeto crucial, a saber: na medida em que a dificuldade em “transformar” uma atividade (do ponto de vista do aluno) desinteressante numa atividade interessante é essencialmente a mesma que existe em “transformar” uma atividade insignificante numa atividade importante, falta investigar (em primeiro lugar) quais são as condições ótimas que viabilizem uma tal promoção/valorização.

---

<sup>78</sup> Cf. (Deci, 1992: 55): “Gradually, however, a person may come to identify with the importance of the activity for him or herself”.

<sup>79</sup> Cf. (Deci et al., 1991: pp. 330-331): “An example would be a student who willingly does extra work in mathematics because the student believes it is important for continuing to succeed at mathematics.”

<sup>80</sup> O que aproximaria o homem “mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida” (Einstein, 1981: 16).

Posta a questão nestes termos, os proponentes da TAD defendem que o processo de internalização procederá de forma mais eficaz rumo a formas autodeterminadas de regulação (Deci et al., 1991) se: a) o aluno compreender a utilidade (e/ou importância) – para o próprio – da atividade e b) quando as atividades são propostas com um mínimo de pressão. Todavia, a questão de valorizar uma determinada atividade não pode ser entendida, exclusivamente, do ponto de vista do professor, em termos do fornecimento de informação acerca da importância da atividade precisamente porque a chave para uma compreensão do valor dessa mesma atividade, como vimos, reside na necessidade de autonomia, competência e relacionamento ao optar por realizá-la (Deci et al., 1991). A proposta da TAD é, então, a seguinte: o professor, uma vez tendo compreendido o ponto de partida<sup>81</sup> motivacional e cognitivo do aluno, deverá esforçar-se por possibilitar escolhas, minimizar o uso de controlos, reconhecer as necessidades básicas dos alunos e, por fim, disponibilizar toda a informação necessária à tomada de decisão relativamente à realização da atividade em causa (Deci et al., 1991).

Não obstante, perguntar-se-á: e nos casos em que o professor – ainda que tudo faça no sentido de possibilitar escolhas, minimizar o uso de controlos (respeitando, assim, a natureza básica do aluno) e para disponibilizar toda a informação necessária à tomada de decisão relativamente à realização da tarefa alvo – falha em conseguir que o aluno *encontre*, na tarefa, algo de interessante e/ou importante, isto é, algo de apelativo, algo que o *chame* e/ou que o *puxe pela camisola*? Nessa altura, o que fazer? Se nada se fizer, não poderá ser considerada, esta, uma abordagem demasiado *permissiva*? O nosso ponto é o seguinte: ainda que estas questões sejam, por si só, pertinentes, são-no ainda mais se nos lembrarmos que, ao contrário de Skinner, cujo método de ensino é, como vimos, o ensino programado tornado possível por uma tecnologia do ensino, a TAD não avança qualquer tipo de método de ensino. Pelo contrário, detém-se nas condições ótimas que possibilitem/viabilizem a aprendizagem. Dito isto, uma vez expressadas as nossas reservas (pelas razões que oportunamente apresentámos) relativamente a uma *tecnologia do ensino*, analisaremos de seguida a crítica que Skinner dirige a uma alternativa a uma tal *tecnologia de ensino* em *Beyond Freedom and Dignity* e em *Tecnología de la Enseñanza*.

Como dissemos anteriormente, Skinner nunca defendeu o uso de punições em contexto educativo visto que o comportamento punido tenderá a reaparecer assim que as contingências

---

<sup>81</sup> Tal como em Rousseau, por exemplo, é necessário *conhecer* a natureza da criança antes de qualquer tipo de instrução. Aliás, este é um dos aspetos que mais nos apraz no pensamento do filósofo suíço: o facto de ter compreendido, e bem, que a questão da educação é, sempre, uma questão antropológica (o homem, na medida em que o é, e de modo sê-lo, carece de educação), i.e., perguntar pelas finalidades da educação exige a pergunta pela natureza do homem.

de punição forem retiradas (Skinner, 1973). Ademais, o uso de punições associado à ausência de reforços positivos (conceito chave da *tecnologia do ensino*) acarreta uma grave consequência: toda a vida do estudante poderá não passar de uma fuga ao controlo aversivo<sup>82</sup> (e autoritário) do professor/escola resultando, na maioria dos casos, em falta de atenção nas aulas, comportamentos agressivos, comportamentos de desafio ao instituído (e.g., chegar tarde e até mesmo faltar às aulas) e, em último caso, abandono escolar. Agora, o curioso: contra tudo o que eventualmente se possa pensar – afirma Skinner – são os defensores da dignidade e da liberdade que têm atuado no sentido de preservar as punições (idem) justamente porque ao tentarem abdicar de tais práticas “their concern for autonomous man commits them to only ineffective measures<sup>83</sup>” (idem: 84): na verdade, é por esta razão que o professor falha<sup>84</sup> (Skinner, 1970).

Dito isto, não sem antes dirigir uma crítica cerrada a uma abordagem estritamente permissiva<sup>85</sup> – por recusar qualquer tipo de controlo deixando-o, assim, “not to the person himself, but to other parts of the social and non-social<sup>86</sup> environments” (idem: 85) – Skinner dirige a sua atenção para quatro abordagens, das quais analisaremos apenas uma, abordagem essa que, ao contrário da primeira, não abdica de todo e qualquer tipo de controlo, ainda que, como veremos, no parecer do autor, o faça de modo ineficaz.

Observa Skinner (1973: 85): “A method of modifying behavior without appearing to exert control is represented by Socrates' metaphor of the midwife: one person helps another give birth to behavior”. Deixando de lado aquele que é, segundo nos parece, o mais flagrante desacerto de Skinner (não só mas também) relativamente à maiêutica socrática, a saber, do mesmo modo que *o aprender* não se deixa reduzir à mudança de comportamento assim também, neste caso em concreto, *o parir de uma ideia* não se reduz *ao parir de um comportamento*, o que Skinner critica fortemente em Sócrates prende-se, por um lado, com o facto deste último

---

<sup>82</sup> Estimulo desagradável *administrado* com o objetivo de mudar um determinado comportamento.

<sup>83</sup> Uma das práticas mais comuns para se conseguir a atenção dos alunos sem se fazer uso da punição consiste em tornar a escola mais apelativa (até mesmo do ponto de vista arquitetónico), os materiais mais apelativos (os livros por exemplo) e o uso de materiais audiovisuais. Todavia, segundo Skinner, tais práticas apesar de terem o poder de induzir o aluno a prestar atenção não ensinam (Skinner, 1970), isto é, embora reforcem uma atitude positiva em relação à escola (visto que proporcionam uma “boa” atmosfera para instrução) assim como uma atitude positiva em relação à leitura, por exemplo, não ensinam aquilo que os alunos precisam de aprender (Skinner, 1970).

<sup>84</sup> A lógica é a seguinte: o professor não faz uso da punição, logo deve motivar (no sentido skinneriano), o professor não sabe motivar, logo falha.

<sup>85</sup> Segundo Skinner, tal abordagem parte do princípio, por um lado, de que o aluno aprende simplesmente porque ama aprender e, por outro, de que é a curiosidade deste último que, de certo modo, dita aquilo que precisa de aprender – note-se – prescindindo, assim, do professor.

<sup>86</sup> Cf. (Skinner, 1973: 99): “The fundamental mistake made by all those who choose weak methods of control is to assume that the balance of control is left to the individual, when in fact it is left to other conditions. The other conditions are often hard to see, but to continue to neglect them and to attribute their effects to autonomous man is to court disaster.”

defender que *conhecer* é *re-conhecer* e, por outro, com o facto de, numa tal abordagem, o professor não ter como função “ensinar” mas sim ajudar a aprender – aliás, como se sabe, é o próprio Sócrates que o diz (*Ménon*: 82e).

Uma vez sublinhado este aspeto, a crítica de Skinner – do nosso ponto de vista – deve-se, sobretudo, a uma interpretação redutora das palavras de Sócrates, mais concretamente do episódio do jovem escravo de Ménon que, sem nunca ter aprendido nada de geometria, consegue construir um quadrado de área dupla a um outro, bem como às respetivas consequências dessa interpretação: a) a ser verdade que o escravo sempre esteve (ainda que de um modo *adormecido*) na posse do conhecimento de X não se pode defender que tenha existido verdadeiramente aprendizagem e b) se o trabalho do professor se resume a uma panóplia de perguntas cujo objetivo é *levar* o aluno a *recordar-se* de X (o professor seria, assim, segundo Skinner, uma espécie de *psicanalista*<sup>87</sup>) nessa altura, caso o aluno se *recorde*, ou não, de X o professor, visto nada ensinar, ver-se-á, em ambos os casos, isento de qualquer tipo de **responsabilidade**<sup>88</sup>.

Ainda que não caiba aqui uma análise aos conceitos de μνήμη e ἀνάμνησις, acreditamos ser indispensável sublinhar dois aspetos a que Skinner não terá dado a devida atenção. Em primeiro lugar, para Sócrates (assim como para Aristóteles<sup>89</sup>, por exemplo) o *ponto de vista mnésico* precede o *ponto de vista empírico*, ergo, não existe ἐπιστήμη (por exemplo) sem μνήμη. Em segundo, Sócrates está (não só mas também) a colocar em evidência que uma qualquer investigação cujo objetivo seja *aprender* (no uso transitivo do verbo – aspeto crucial) *algo sobre algo* ficaria de todo incompleta se se colocasse o foco exclusivamente no que está *para lá* do sujeito. Sócrates, ao invés, defende que uma qualquer investigação desse tipo deverá passar em primeira instância por uma introspeção das próprias *ideias/preconceitos* do sujeito que investiga.

Dito de outro modo, *aprender* algo sobre X exige, por um lado, uma espécie de direcionamento sobre as *ideias “a priori”* que o sujeito possa ter de X e, por outro, uma espécie de *integração* dessas *ideias* de X com potenciais novas “informações” que o sujeito venha a ter de X. De resto, só assim se poderá compreender: a) porque é que *conhecer* é de certa forma *re-conhecer*, b) porque é que não podemos procurar conhecer aquilo que não conhecemos de todo – justamente porque o início de uma investigação pressupõe a *ideia/notícia* de um X a ter – e

---

<sup>87</sup> Não deixa de ser curioso do facto de Skinner defender que aquilo que une Sócrates a Freud é a arte da maiêutica.

<sup>88</sup> A afinidade de Skinner com as atuais políticas que defendem a tese segundo a qual os professores não só devem ser chamados a prestar contas mas também ser avaliados tendo em conta a eficácia e a performance dos seus alunos é, do nosso ponto de vista, inegável.

<sup>89</sup> Cf. *Metaphysics*, 980b25-981a5.

c) que o apelo de Sócrates à imortalidade da alma para explicar que *conhecer é re-conhecer* não é para ser compreendido, de todo, como irrevogável mas como possível – aliás, do nosso ponto de vista, o recurso à imortalidade da alma não é senão o resultado de uma primeira investigação (investigação essa que segue o próprio *método socrático*).

Uma vez sublinhados estes aspetos, existe um outro em relação ao qual Skinner foi (ao invés) particularmente agudo: poder-se-á defender (ainda que com as devidas ressalvas) que a maiêutica socrática é uma forma de controlo na medida em que existe, indiscutivelmente, o desejo de *levar* o sujeito a *algum lado*. Não obstante, seria descabido defender que o objetivo é *condicionar e/ou confundir*<sup>90</sup>. Pelo contrário, o objetivo é manifestamente *pedagógico* uma vez que não se trata de um *levar onde se quer* mas sim de um *levar a aprender*: esta é deveras a essência do método socrático, essência essa que, sendo absolutamente avessa a uma *tecnología de la enseñanza*, vai justamente ao encontro do ensino tal como o pensamos.

Agora, uma questão subsiste: Sócrates – poder-se-á objetar – afirma nada ter ensinado ao escravo. Mas será verdade? Será que Sócrates não ensinou nada ao escravo? É claro que ensinou. Ensinou, por exemplo, o que é um quadrado, quais as propriedades do quadrado, quais as regras das áreas do retângulo e do quadrado e quais as propriedades das diagonais<sup>91</sup>. Ensinou porque “celui qui véritablement enseigne ne fait même rien apprendre d’autre qu’apprendre (Heidegger, 1979: 89). Ademais, como mostra claramente Trindade dos Santos (*Ménon*, 1992), mesmo que o escravo não soubesse o suficiente para “conhecer” as respostas às perguntas conseguiu, ainda assim, através do discurso de Sócrates (i.e., através da *condução* de Sócrates), e olhando para a figura desenhada, “re-conhecer” essas mesmas respostas. Porquê? Porque o método socrático não é senão o próprio “**caminho**” (Jaeger, 1995: 563) e o “**método do logos**” (*ibid.*).

Por fim, cumpre salientar um último aspeto. Embora Skinner (naquilo que apenas podemos compreender como um *rasgo de lucidez*) reconheça que o ser humano *possa*, eventualmente, ter uma curiosidade natural, um amor pelo saber e um desejo profundo de aprender (Skinner, 1970), o professor, ainda assim, precisa de ajuda: precisa de se fazer valer de uma tecnologia do ensino para conseguir que o aluno, por exemplo, preste atenção nas aulas e esteja motivado/interessado em aprender não *aquilo* no qual está “naturalmente interessado” (Skinner, 1970) mas *aquilo* que precisa aprender (Skinner, 1973). Dito de outro modo, só se resolve a antinomia entre necessidade e desejo de aprender com uma tecnologia de ensino: todas

---

<sup>90</sup> Sócrates defende-se disso mesmo, i.e., de estar a “arranjar dificuldades aos outros” (*Ménon*, 80a-d).

<sup>91</sup> Leia-se, por exemplo, o prefácio ao *Ménon* de José Trindade dos Santos.

as outras “formas” estão condenadas ao fracasso (idem, 1970). O nosso ponto é o seguinte: ainda que a maiêutica socrática não seja avessa à nossa concepção de ensino não deixa de ser verdade, porém, que até aqui “demonstrou”, tão-somente (ainda que Skinner o negue<sup>92</sup>), ser bem-sucedida com *alguém* que está completamente privado da sua liberdade (isto é, com um escravo). Dito isto, de modo a levar a nossa investigação a bom porto, cumpre investigar/identificar: a) se o método socrático funciona, ou não, com *pessoas* que se querem livres e autodeterminadas, b) como é que Platão<sup>93</sup> pensou a motivação humana (visto que acreditamos ser crucial na escolha do método) e, por fim, c) quais são as principais características do método socrático.

## II.7. Uma teoria da motivação humana segundo Platão

*We are ourselves the entities to be analysed. The Being of  
any such entity is in each case mine (...)  
(Heidegger, Being and Time)*

À questão – o que se entende por motivação? – é possível responder (à semelhança do que foi feito anteriormente com o conceito de *comportamento*) recorrendo a um compêndio de psicologia: “motivação refere-se a um **estado interno** que pode resultar de uma **necessidade**. É descrito como **ativador**, ou **despertador**, de um comportamento geralmente **dirigido** para a satisfação da **necessidade instigadora**” (Davidoff, 1983: 325). Uma vez avançada a definição, cumpre, desde já, sublinhar um aspeto: ao contrário de Skinner, que se detém, exclusivamente, numa análise *de fora para dentro*<sup>94</sup>, a definição supra coloca o foco justamente no sentido contrário, isto é, de *dentro para fora*. A razão pela qual insistimos neste ponto é clara: pensar o *acontecimento homem* desprovido de toda e qualquer *vida interior* é, do nosso ponto de vista, fazer vista grossa a uma das mais interessantes e complexas experiências que o ser humano

---

<sup>92</sup> Cf. Skinner, 1970: 67-69.

<sup>93</sup> Não faremos, como aliás não fizemos até aqui, qualquer distinção entre Platão e Sócrates. Ainda assim, reconhecemos que uma investigação mais aprofundada ver-se-ia, por várias razões, obrigada a fazê-lo. Vejamos uma (uma que tem consequências, por exemplo, no método de ensino): Phillips (2003), por exemplo, defende que o método de ensino tal como aparece no *Ménon* é mais platónico do que socrático uma vez que recorre a um modelo matemático. Porém, não deixa de ser verdade, como veremos, que Sócrates – como aliás defende Scott (2000) – não utiliza apenas um método, pelo contrário, a escolha do método é sempre em função das **necessidades** do interlocutor (aspeto crucial para a prática letiva na medida em que revela a polivalência do método socrático).

<sup>94</sup> Pedimos desculpa pela ambiguidade da expressão: segundo Skinner não existe verdadeiramente um “dentro”.

pode ter, a saber: a experiência do *pensamento*<sup>95</sup>. Falamos – por exemplo<sup>96</sup> – *daquela voz* (o pensamento – observou Platão – é um fenómeno acústico) misteriosa e assertiva (ainda que, por vezes, sem força) que nos diz – “não bebas a cerveja” – enquanto uma *outra*, i.e., talvez, o *outro de nós*, apresenta *outras* “razões” e faz ouvidos de mercador<sup>97</sup> (embora, claro, por vezes *oiça* e *aceda*). O ponto que queremos colocar em evidência é tão-somente o seguinte: teorias como a de Skinner estão longe de “compreender” que o homem é, de certa forma, um misto de *contradições* (internas). Vendo bem, a ciência<sup>98</sup> do comportamento não “compreende” que o homem “é feito de maneira cómica” (Dostoiévski, 2000: 55), não “compreende” que há *nele* uma “espécie de **trocadilho**” (*ibid.*).

Posto isto, entra pelos olhos adentro que Dostoiévski (assim como Freud, Lacan, Pascal e outros tantos) está a falar de um *jogo de forças*. Mas – perguntar-se-á – que *jogo de forças* será esse? Estaremos nós, a todo o instante (ou alguma vez), *despertos* para esse *jogo*? Serão *forças* diferentes ou será apenas uma que aponta para diferentes objetos? Esticando a linha de raciocínio numa outra direção: “Quem sou eu e como sou eu” (Agostinho, 2000: 375)? O que nos faz – questiona S. Paulo – amar o bem e fazer o mal<sup>99</sup>? Poderá o homem fazer mal pelo mal? Quando o faz (o mal) como explicá-lo? Será um erro de cálculo? Como explicar este *ser em conflito*, este *trocadilho* (que nós somos)? O que nos faz, por exemplo, levantar do sofá para ler as *Confissões*? O que nos faz – apesar de “querer” ler as *Confissões* – permanecer no sofá?

Por outro lado – perguntar-se-á também – sentir-nos-íamos motivados a agir da forma X se não pensássemos/acreditássemos ser a melhor forma (possível) de agir no estado de coisas Y? Se a resposta for negativa, não estaremos nós a admitir uma certa *primazia* dos “fenómenos do intelecto” sobre os restantes, i.e., não estaremos nós a postular que os desejos são (todos), de algum modo, *racionais*? Que significa aqui o predicado “racional”? Por fim, será possível estar motivado para X de um modo completamente desvinculado, ou à revelia, de qualquer tipo de pensamento e/ou deliberação, i.e., no fundo, sem qualquer tipo de conhecimento e/ou *crença* de que aquilo para o qual nos encaminhamos é o *melhor* (ou mais importante) naquela altura (ainda que o melhor/mais importante naquela altura possa ser um bem futuro)? *Be that as it may*, parece-nos evidente que uma investigação que almeje responder a semelhante conjunto

---

<sup>95</sup> Expressão última do espírito humano não redutível a um comportamento.

<sup>96</sup> Relativamente a este aspeto cumpre clarificar o seguinte: não estamos a reduzir a “experiência do pensamento” ao exemplo dado, pelo contrário, não passa disso mesmo (de um exemplo).

<sup>97</sup> Estamos, no fundo, a sublinhar uma característica em especial do pensamento: o pensamento como uma espécie de *expressão de inteligência/compressão* (de uma situação) cujo fim é a solução de um problema prático.

<sup>98</sup> Aliás, como poderia? A *ciência* – diríamos – é desprovida de sentido de humor.

<sup>99</sup> Romanos 7:19.



de questões deverá, necessariamente, começar de *dentro para fora* e não ao contrário. De resto, foi precisamente *isso* que tentámos fazer (em primeiro lugar) com a Teoria da Autodeterminação e é precisamente *isso* que tentaremos fazer de novo, ainda que, desta feita, com a ajuda de Platão e Aristóteles.

Comecemos, então, com algo comum, com algo do dia-a-dia: a sede. Por vezes *sentimos sede*. Dir-se-á, inclusive, que é *evidente* quando acontece: é algo que se apresenta com *força*. Quando acontece (i.e., quando *temos sede* – ou quando a *sede nos tem*) não carecemos de saber/pensar que temos sede: temos sede, ponto final. Quer isto dizer, podemos *saber que estamos com sede* mas *isso* não acrescenta nada ao facto de *estarmos com sede*: tal como o “sei que me dói o dente” não acrescenta nada ao “doí-me o dente” – diria Wittgenstein. Todavia, quando *temos sede de cerveja*, ou de um qualquer refrigerante, algo muda, i.e., existe um *quantum mínimo* de *deliberação*, existe um *quantum mínimo* de *pensamento* (existe um *movimento* – específico – da ψυχή).

Como explicar este *movimento*? Em última análise, como explicar o processo a partir do qual passamos a detetar uma coisa/objeto (neste caso, a cerveja) num momento *t* que não estávamos a detetar no momento *t-1*? A explicação – diria Aristóteles – reside (não só mas também) no facto de o nosso ponto de vista ser eminentemente prático, isto é, no facto de existir, no humano, um elemento *compreensivo* da situação em que de cada vez se encontra. Este elemento – diz Aristóteles – é da natureza de uma *óρεξις* (abertura para conteúdos que, em última instância, nos fazem mover – no fundo, um movimento de *dentro para fora*), natureza essa que, sendo constituída ao modo de uma falta, ou melhor, constituída sob a forma de uma *tensão para algo que está em falta*, é responsável, em última instância, por nos fazer mover.

Posto isto, muito embora se possa pensar a *óρεξις* desvinculada de qualquer tipo de *lucidez cognitiva*, do nosso ponto de vista, aquilo que Aristóteles coloca em evidência é que existe de facto uma espécie de *compreensão*, i.e., uma *compreensão* de algo que *ainda não somos* mas que *podemos vir-a-ser*, note-se, de algo que *podemos vir a ser com o que está em falta*<sup>100</sup> – ou seja, damos conta de um certo *cuidado-por-nós* e, consequentemente, de um imperativo que nos *mete a mexer* para o efetivar.

Ainda relativamente a esta matéria, Aristóteles divide a *óρεξις* em desejos *racionais* e *não-racionais*. O desejo *racional*, βουλευσις (desejo que surge de uma deliberação), é uma característica específica dos seres humanos. Ocorre sempre que somos movidos a agir pela

---

<sup>100</sup> Vendo bem, regressando ao nosso exemplo, desejar a cerveja é, na verdade, “desejar-me a mim”, é “desejar-me a mim *com* a cerveja”, ou melhor, é *compreender* que “serei mais *eu* com a cerveja”. De alguma forma: é o *desejo* que (me) revela o *eu* (Collins, 2013).

razão, i.e., por meio de um ato deliberativo, ou calculado: quando decidimos, por exemplo, fazer caminhadas (porque acreditamos/sabemos que é saudável). Inversamente, os desejos *não-rationais*<sup>101</sup> não surgem, *verdadeiramente*, através do uso da razão e podem assumir duas formas: *θυμός* e *επιθυμία* (paixão e apetite, respetivamente).

Uma vez trilhado este caminho, de modo a criarmos uma ponte entre aluno e professor, no livro IV da República, depois de analisar os vários *modos de ser* que o humano pode assumir, Platão afirma que *ψυχή* é composta por três partes<sup>102</sup>, a saber: a racional (*λογιστικών*), a irascível (*θυμητικόν*) e a apetitiva (*επιθυμητικόν*). Qual a pertinência – questionar-se-á – de uma tal tripartição? Como é que é levada a cabo? Vejamos, no que respeita à segunda questão, tudo parece indicar que a linha de argumentação de Platão consiste no seguinte: a) podemos detetar, no homem, três *tipos* distintos de desejo, logo, em princípio, b) deverá haver três *fontes* de desejo distintas. No que concerne à primeira, visto tratar-se de uma divisão entre tipos de desejo, o objetivo não é outro que não o de explicar a *ação humana* – este é o nosso ponto. Porém, uma questão permanece em aberto: será de todo necessário uma *ψυχή* tripartida para explicar desejos diferentes? Sim – diria Platão –, pela seguinte razão: caso contrário não conseguiríamos explicar como é que sujeito, i.e., o portador do desejo, pode ser afetado, relativamente ao mesmo objeto, de duas maneiras diferentes ao mesmo tempo<sup>103</sup>.

De modo a sustentar o seu ponto de vista Platão começa por defender a existência de uma parte estritamente apetitiva. Esta parte apetitiva, responsável pela sede, por exemplo, não deseja água ou cerveja. Pelo contrário, no *desejo de água* o sujeito adiciona (como já fizemos antever) *algo*. A sede, como algo de *não-determinado*, i.e., na medida em que não é sede *disto* ou *daquilo*, parece ser o suficiente para demonstrar – dirá Platão – que (a sede) não é um desejo que surge da combinação da parte racional com a parte apetitiva. O próximo passo consiste em isolar a parte racional. O argumento é o seguinte: se há um desejo que contrariaria um outro deve existir um elemento responsável por esse desejo. Platão avança o exemplo de um homem que, embora tenha sede, decide não beber água. Dirá: no sujeito há um elemento que deseja beber e outro que deseja não beber. Porém, existe aqui um aspeto que não deverá ser

---

<sup>101</sup> Cumpre chamar a atenção do leitor para um aspeto que acreditamos ser central: não obstante o que até aqui foi dito, existe nos diferentes tipos de desejo, do nosso ponto de vista, um *quantum* mínimo de *compreensão* (daí dividirmos os desejos entre racionais e *não-rationais* ao invés de racionais e *irracionais*).

<sup>102</sup> Cf. (*A República*, 580d-e): “Uma parte era aquela pela qual o homem aprende, outra, pela qual se irrita, quanto à terceira, devido à variedade de formas que ostenta, não dispomos de um nome que nela é mais eminente e forte: chamámo-lhe concupiscência, devido à violência dos desejos relativos à comida, à bebida, ao amor e a tudo quanto o acompanha, e chamámo-lhe amiga do dinheiro (...)”

<sup>103</sup> Cf. (*República*, 436b-c): “É evidente que o mesmo sujeito não pode, ao mesmo tempo, realizar e sofrer efeitos contrários na mesma das suas partes e relativamente à mesma coisa. Por consequência, se descobrimos que tal facto ocorre neste caso, ficaremos a saber que não havia um só elemento, mas mais.”

desbaratado: enquanto um (desejo) deseja beber, o outro (desejo) deseja beber esta ou aquela (ou não deseja beber *esta* mas sim *aquela*): este desejo, o desejo *determinado*, i.e., neste caso, *desejo de cerveja*, segundo Platão, não pode senão proceder da parte racional da ψυχή.

Analogamente, e para terminar, de modo a encontrar a terceira parte da ψυχή, Platão começa por sustentar a tese segundo a qual existe uma parte irascível que não é de todo equivalente (reduzível) à parte apetitiva, e.g., um homem pode sentir-se revoltado com os seus apetites – o mesmo princípio impõe-se, se existem (no homem) impulsos contrários e simultâneos relativamente ao mesmo objeto deverão existir nele mais do que um “elemento”. Posto isto, torna-se claro: a) que a tripartição levava a cabo por Platão baseia-se fundamentalmente na identificação de diferentes tipos de desejo e, andando *para trás*, deteta os elementos (ou princípios ativos) responsáveis pelos diferentes estados mentais<sup>104</sup> e b) que a tripartição é levada a cabo a coberto do princípio segundo o qual a mesma coisa não pode ser afetada de maneiras opostas ao mesmo tempo.

Sublinhados estes aspetos preliminares, a próxima questão é saber se estes elementos correspondem, ou não, a *três fontes independentes de motivação*. Assim, pondo de parte a parte irascível da ψυχή (visto que para fazer valer o nosso ponto, como se verá, basta indagar as restantes duas), aquilo que pretendemos discutir nas próximas linhas é se as restantes partes da ψυχή podem ser, por si sós, **despertadoras** e/ou **ativadoras da ação**, i.e., se podem ser, à revelia uma da outra, as inegáveis responsáveis por nos fazerem deslocar daqui para ali e/ou escolher X em detrimento de Y. Justificamos a nossa questão da seguinte forma: no caso da sede, poder-se-á sustentar que a parte racional contribui, apenas e só, para deliberar acerca daquilo que vamos beber (cerveja ou água). Partindo do princípio de que tal *visão das coisas* está correta, defender-se-á facilmente que o que verdadeiramente despoleta a ação não provém da parte calculadora mas sim da parte apetitiva: o “racional” *entra* apenas em segundo lugar, i.e., o “racional” serve apenas como travão dos desejos ou como forma de os consumir da melhor forma. No entanto, do nosso ponto de vista, tudo parece apontar na direção contrária: a parte apetitiva (responsável pela sede) não fornece *razões* para optar entre uma e outra (água ou cerveja). Ou seja, em última instância, estamos a colocar em cheque a possibilidade da parte apetitiva poder ser, por si só, i.e., à revelia da parte racional, fonte de motivação: este é o nosso

---

<sup>104</sup> Curiosamente, Brentano, para quem a psicologia é a ciência que estuda as propriedades da alma, defende que é Platão quem merece o crédito “for having pioneered in this area” (2009: 138) justamente por ter identificado/distinguido, pela primeira vez, “three basic classes of mental phenomena” (*ibid.*).

ponto. Ainda assim, antes de nos comprometermos com uma resposta, passamos de seguida a focar de um modo um pouco mais pormenorizado a parte racional da *ψυχή*.

Platão atribui à parte racional da *ψυχή* uma dupla tarefa, a saber: ser educada na *verdade* para que seja sábia – ou seja, tem a tarefa de saber/conhecer a *verdade* – e a tarefa de governar (uma *ψυχή* bem governada será uma *ψυχή* virtuosa) – governar significa, aqui, dominar as restantes partes ou, dito de outro modo, significa fornecer instruções às restantes uma vez que é esta parte da *ψυχή* que “possui a ciência do que convém a cada um e a todos em conjunto, dos três elementos da alma” (*República*: 442c4). Esta divisão da parte racional da *ψυχή* é em muito semelhante à divisão entre *razão prática* e *razão teórica*. Partindo desse princípio, a nossa próxima questão é a seguinte: qual das subdivisões é fonte de motivação? Serão as duas? Ou apenas uma? Se apenas uma, qual?

Vejamos desta forma: como já sublinhámos a partir das lições de Aristóteles, pelo simples facto do ser humano possuir um *elemento compreensivo* existe, *nele*, uma espécie de compreensão de algo que ainda não é mas que pode vir a ser. Todavia, como vimos, isto é de um ponto de vista prático. A nossa questão é, agora, outra: poderá o *conhecimento da verdade*, por si só, ter força motivadora para nos arrancar do sofá e *lançar-nos* em direção das *Confissões*? Ora, é sabido como Aristóteles começa a *Metafísica*: os homens por natureza desejam conhecer<sup>105</sup>. Os homens *esforçam-se por ver*. Esforçam-se por ver – aspeto decisivo – porque têm a sua vida para resolver: “Ambos, com efeito – isto é, o entendimento e o desejo – são capazes de mover espacialmente. Mas o **entendimento** que o faz é o **prático**, o que **raciocina em vista de uma coisa**” (*De Anima*: 433a13). Assim, o que nos move não é a capacidade de raciocinar, mas a faculdade de desejar: “Que é aquela faculdade da alma, a que chamamos de desejo, que move, isso é evidente” (idem: 433b). A faculdade que delibera apenas quer que “resistamos, por causa do que se seguirá, quando o apetite ordena que o persigamos por causa do imediato” (idem: 433b7). Existe – dir-se-á – conflito, mas “isso acontece quando o raciocínio e os apetites são contrários” (idem: 433b5). *Summa summarum*, a razão teórica não tem força motivadora: esta é a (nossa interpretação da) resposta de Aristóteles.

John M. Cooper, por exemplo, relativamente a esta mesma questão, avança uma interpretação curiosa das palavras de Platão: uma leitura segundo a qual somente os apetites têm força motivadora e na qual a parte racional contribui (apenas) com os meios para os satisfazer (ou como travão) é errada<sup>106</sup>. Ao invés – defende Cooper – a parte racional (ambas as

---

<sup>105</sup> Cf. *Metaphysics*, 980a.

<sup>106</sup> Todas as partes da alma são fontes independentes de motivação (Cooper, 2001).

partes) é, de igual modo, fonte de motivação: “merely in virtue of having mind – of having the capacity to enquire into and discover the truth – we possess the desire to do these things.” (Cooper, 2001: 94). Por outras palavras, o desejo de *conhecer a verdade* (embora afete pessoas diferentes em graus diferentes) não se explica, exclusivamente, com a tese segundo a qual a razão serve apenas para ajudar o sujeito a atingir os seus objetivos e/ou porque é gratificante (Cooper, 2001).

De modo a fazer valer o seu ponto de vista Cooper apresenta um exemplo<sup>107</sup> que é em tudo semelhante à situação de alguém que, tendo chegado à conclusão de que a saúde é *boa/importante*, decide, apesar do apetite, não beber a cerveja. Neste caso – poder-se-á dizer – o sujeito, ainda assim, deseja: deseja preservar a saúde porque é *bom/importante* ser saudável. Todavia, o desejo de ser saudável (neste caso, o desejo vencedor) é um desejo racional (idem). Conclui Cooper (idem: 97): “what is inherent in reason is the **desire for good, as such** – not the desire for any particular good”, por conseguinte, “anyone who possesses the power of reason wants to think out on his own, on purely rational<sup>108</sup> grounds, what goals to pursue in life, and to achieve those goals.” (*ibid.*).

O leitor atento decerto questionará: e no caso em que o sujeito bebe a cerveja? Poder-se-á dizer que a parte racional foi ignorante do que é saudável? Ademais, dirá: de facto, podemos saber que a cerveja não é saudável e bebê-la à mesma – nessa altura, o *bom/melhor* é mesmo beber a cerveja e não a saúde. Ora, este é precisamente o nosso ponto: tudo o que fazemos, de algum modo, fazemos porque nos parece ser o melhor (melhor possível) naquela altura. Consequentemente, e na medida em que a parte apetitiva não nos consegue “dizer” o que é *bom/melhor/importante*, os desejos dessa parte da alma não são senão forças físicas e/ou corporais que, sem mediação da parte racional da alma, não têm força motivadora.

Agora, ainda que Cooper coloque em evidência, como vimos, que a parte deliberativa tem força motivadora, não demonstra, porém, que a parte apetitiva também a tem. Estamos em crer que a nossa posição pode ser sustentada fazendo uso de um determinado entendimento do predicado *racional* a partir do *Teeteto* – obra onde Platão, como se sabe, defende que qualquer juízo “S é P” ultrapassa largamente a capacidade dos sentidos, i.e., percepção não é conhecimento: o conhecimento é, de algum modo, um *excesso* relativamente ao que é dado na percepção. Dito isto, vejamos o seguinte: na verdade, poder-se-á (ainda) sustentar que, apesar de ser por via do trabalho da parte racional que chegamos à conclusão de que a cerveja, a saúde e

---

<sup>107</sup> Cooper tem em mente o exemplo avançado por Platão em 554d9-e1, passo esse que, segundo ele, não retrata um conflito entre *razão* e *apetite* mas sim um conflito entre *desejos da parte racional* e *desejos da parte apetitiva*.

<sup>108</sup> “Reason (...) makes it its business – and barely surprising – to seek reasons” (Pole, 2010: 116).

até mesmo o conhecimento da verdade (tanto faz) é *bom*, é o desejo do que é *bom* que nos faz mover. Todavia, conhecer o que é *bom* e desejar o que é *bom*, na verdade, são uma e a mesma coisa: de resto, quem conhece o *bom* deseja-o. Ademais, na medida em que desejamos o *bom* mas só a parte da racional<sup>109</sup> nos pode “dizer” o que é *bom* (na situação Y), é a *sede de cerveja* que nos coloca a andar e não a *sede*: esta é, no fundo, a nossa interpretação da tese do *Protágoras*.

Um vez trilhado este caminho, observa Cooper: “According to the Socratic Theory virtue is essentially a property of the intellect (...) That Plato in the Republic is self-consciously rejecting this theory is by now well accepted (Cooper, 2001: 91). Ora, não estamos certos que assim seja, senão veja-se: a teoria socrática do *Protágoras* defende que uma determinada ação não pode ser motivada a não ser que o sujeito creia, ou saiba, que essa mesma ação é a melhor ação possível num determinado estado de coisas: “no one who either knows or believes that something else is better than what he is doing, and is in his power to do, subsequently does the other, when he can do what is better.” (*Protágoras*: 358 b7-c2). Inversamente, sempre que fizermos algo de errado isso deve-se a um erro de cálculo (i.e., não fazemos o mal pelo mal): “no one freely goes for bad things or things he believes to be bad; it’s not, it seems to me, in human nature to be prepared to go for what you think to be bad in preference to what is good” (idem: 358 c7-d2).

Poder-se-á protestar, é certo. Poder-se-á dizer: discordamos desta visão na medida em que é por demais evidente que o homem tem desejos *irracionais*, i.e., pode agir de uma tal forma que desconsidera qualquer juízo relativamente ao que é *bom*. Todavia, perguntamos:

---

<sup>109</sup> O leitor atento decerto que se se apercebeu que desde o início assumimos como evidente uma premissa que, à partida, é tão querida aos homens que a maioria não pensa sequer em questioná-la: **o homem é naturalmente dotado de razão**. Rousseau, por exemplo, contra toda a tradição, ousou contestá-la: defendeu que, num hipotético *estado de natureza*, o homem não passa de um ser sem linguagem, que age por instintos/paixões e desprovido de razão (não da capacidade de ter razão, visto que é inata) – isto é, **infra racional**. A razão é um momento segundo que se desenvolve/aperfeiçoa (perfeitabilidade) através das paixões, **paixões** essas que não são senão o resultado das **necessidades** do homem – vendo bem, a razão desenvolve-se para fornecer/ajudar o homem a colmatar os seus desejos, o que é o mesmo que dizer que são as paixões que “produzem” a razão no homem pois produzem desejos/necessidades que o obrigam a calcular “caminhos” para as satisfazer, i.e., obrigam-no a **desenrascar-se**. Todavia, e embora possa parecer excessivo, não deixa de ser interessante na medida em que vai ao encontro de algo que tentámos sublinhar (ainda que de uma forma não explícita): de uma forma ou de outra, isto é, seja ou não o homem naturalmente dotado de razão, aquilo que é uma necessidade natural do corpo como a sede, por exemplo, é “transformada” em desejo de cerveja ou, no caso de Rousseau, aquilo que é um choro “natural” de um bebé porque tem frio e não consegue tapar-se, pode facilmente, uma vez satisfeita a necessidade (pela mãe, por exemplo, que o tapa), resultar num desejo (impossível à revelia de um quantum mínimo de compreensão) de instrumentalizar o mundo exterior (desejo de comandar esse que não se extingue com a necessidade que o fez nascer, pelo contrário, transforma-se – diria Rousseau, de *amour-de-soi* em *amour-propre*). Não compreender este aspeto é passar ao lado das teses de Rousseau relativamente à educação visto que só assim se percebe porque é que a educação deverá ser, (apenas) de princípio (aspeto ao qual Skinner fez vista grossa), **negativa**: ou seja, trata-se, antes de mais, de tentar evitar que as necessidades naturais não sejam “transformadas” pelo *hábito* e pelas *opiniões* em caprichos (caprichos que não são senão uma espécie de deturpação que a razão faz de uma necessidade natural).

defender esta tese não seria o mesmo que admitir que a parte apetitiva da *ψυχή*, ainda assim, faz “cálculos” e pode, por si só, à revelia da parte racional, colocar o sujeito a andar? Sim. Do nosso ponto de vista, sim. No entanto, não estamos a ver como *isso* possa ser possível. Com esta posição não estamos a sustentar que a sede não seja um movimento da *ψυχή*. Ao invés, estamos apenas a colocar a hipótese da sede, sem qualquer tipo de “ajuda” da parte deliberativa que contribua com os meios para a colmatar (i.e., também, sem uma direção), possa, por si só, colocar o sujeito a mexer (é aqui que se torna interessante a definição apresentada no princípio do subcapítulo). Por outro lado, é também evidente que estamos a tentar sustentar que a razão não é escrava das paixões (como diria David Hume<sup>110</sup>), nem das circunstâncias (como diria Skinner). Acontece, porém, que por ser *débil e míope*, vê mal<sup>111</sup>.

Apesar de não nos querermos estender muito relativamente a este aspeto, vemo-nos, ainda assim, obrigados a questionar: e nos casos de ira ou raiva, i.e., nos casos em que somos tomados por um sentimento de revolta (devido a um insulto, por exemplo), como explicar a conduta “errada” (responder com um murro, por exemplo)? Como explicar o arrependimento (i.e., o reconhecimento retrospectivo do erro)? Responderíamos que na maioria das vezes, em tais situações, aquilo que dizemos para nós mesmos é precisamente *isso* que temos estado a defender: não deveríamos ter agido assim, *vimos* mal. Ademais, estamos em crer que, em caso semelhante, Sócrates defenderia que o sentimento de raiva, embora inegável, na medida em que é vivido (muitas vezes, senão sempre, de forma intensa) não foi o verdadeiro responsável pela ação (embora admitamos que na ausência de raiva nada, ou aparentemente nada, justificaria tal conduta). Pelo contrário, o que despoletou a ação (o murro) foi, no fundo, uma má avaliação da situação, má avaliação que nos levou a acreditar que dar o murro era o melhor que poderíamos ter feito naquela altura. Só assim podemos compreender o arrependimento: não nos arrependemos de ter sede, arrependemo-nos de beber cerveja; não nos arrependemos da raiva<sup>112</sup> (que se sentiu), arrependemo-nos de ter dado o murro (que foi calculado).

Dito isto, pergunta-se: em que é que a tese do *Protágoras* difere da tese avançada na *República*? Tudo indica que em ambas a ação é em vista de um fim, o *bem*, ainda que na primeira a parte calculadora da *ψυχή* tenha como função interpretar a situação em que o sujeito se encontra e apontar para o melhor curso de ação, enquanto na segunda tenha a

---

<sup>110</sup> Vendo bem, sublinha Peters (2010: 158): “Hume put generations of philosophers on the wrong track by his claim that reason is merely the ability to make inductive and deductive inferences whose basis is a ‘wonderful and unintelligible instinct’ in the soul of the individual. He contrasted reason, which is inert, with passions, which he regarded as psychological entities which move people to act.”

<sup>111</sup> Os casos de *akrasia*, por exemplo, não passariam, nesta perspetiva, de uma espécie de ignorância e/ou vista fraca: “So this is what being weaker than pleasure is, the greatest of all errors” (*Protagoras*: 357e2).

<sup>112</sup> Admitimos, porém, que no caso do pecado, tal como o cristianismo o entende, a “coisa” muda de figura.

responsabilidade de, à luz da sua interpretação do *bem*, governar de forma harmoniosa, as restantes partes da *ψυχή* orientando-as para esse *bem* que identificou<sup>113</sup>. Em ambos casos, a pessoa virtuosa é aquela que consegue ver o *bem* e, como tal, não se deixa enganar pelo *bem aparente*. Concludentemente, segundo nos parece, em ambos os casos é a parte racional da *ψυχή* que detém, de alguma forma, o monopólio da força motivadora na medida em que só esta apresenta razões/propósitos/finalidades/objetivos para uma determinada ação.

Por fim, uma última questão: o que é, afinal, o *bem*? O que é *isso* em vista do qual agimos? Não é de todo claro – como se sabe – o que Platão entende por *bem* (a extensa bibliografia sobre o assunto é prova suficiente). Não obstante, arriscando uma interpretação, acreditamos tratar-se, não só mas também, de numa espécie de critério de valoração. Isto é, Platão refere-se (não só mas também) a algo que, sendo, de alguma forma, o *referente* para a razão prática, serve, por isso mesmo, de função **reveladora e reguladora** de tudo o resto, e, como tal, de força motriz da ação: este é o nosso ponto. A ideia (*o que tem poder de brilhar*) das ideias, ou seja, o *bem* (τό αγαθόν) é, assim, o que revela o (ser) *possibilitante das coisas* (esta parece-me ser a interpretação de Heidegger – na verdade, a *ideia de bem* não tem uma conotação moral): **“dirás que não só a possibilidade de serem conhecidos lhes é proporcionada pelo bem, como é por ele que o Ser e a essência lhes são adicionados”** (*República*: 509b7). De certo modo, é o *bem* que confere inteligibilidade às coisas (em última instância, é o que possibilita o *olhar*): é o que *mostra*, por exemplo, a cerveja acompanhada das suas *possibilidades* (isto é, acompanhada daquilo que a cerveja pode fazer por cada um de nós – no fundo, da sua importância para o sujeito – ainda que essa importância possa ser meramente *aparente*). Todavia, visto que não existe *inteligibilidade* sem um *quantum* mínimo de *racionalidade*, logo, de novo, a parte da *ψυχή* com força motivadora (no sentido completo da definição dada) é, necessariamente, a parte racional da *ψυχή* justamente porque só esta tem a capacidade de conhecer/acreditar que X é *bom* (ou *importante* para o próprio).

Posto isto, muito embora os proponentes da Teoria da Autodeterminação não cheguem a definir concretamente o que entendem por *importante*, do nosso ponto de vista: a) em ambas as teorias o sujeito é princípio de ação e, como tal, autodeterminado e livre (não é escravo das paixões nem do ambiente); b) Platão viu, e bem, que o agir humano é em vista de um *bem* – o que nos autoriza a dizer que um aluno desmotivado para a execução de uma determinada tarefa é, no fundo, por um lado, um aluno que não vê *bem* nenhum nessa tarefa, nem acredita que essa mesma tarefa lhe possa trazer nenhum *bem* no futuro, por outro – e, por fim, c) tendo em

---

<sup>113</sup> Educar é ajudar o indivíduo nesse sentido.



conta o que foi dito, as teses de Platão relativamente ao fenómeno da motivação humana não são, de todo, avessas à Teoria da Autodeterminação, pelo contrário, do nosso ponto de vista, as primeiras lançam alguma luz<sup>114</sup> sobre a última – foi justamente esse o nosso objetivo. Por fim, cumpre apontar quais as características do método socrático e a importância de se optar por um método filosófico no ensino da filosofia.

## II.8. O método socrático e o ensino da filosofia no ensino secundário

“Nowadays people know very well what «the Socratic method» is. «Socratic method» has come to mean **any pedagogy conducted through question and answer**, as distinguished from pedagogy conducted in lecture form“(Scott, 2002: 1). Apesar de serem inúmeras as suas características<sup>115</sup> e configurações (Carpenter & Polansky, 2002), o método socrático consiste, fundamentalmente, em dois passos/momentos: a) através de um conjunto de perguntas e respostas, o professor *leva o aluno a compreender* que a sua tese inicial (em princípio) tem falhas, isto é, o professor coloca em evidência que aquilo que parecia ser (do ponto de vista do aluno) **evidente** afinal não é, b) o professor ajuda o aluno na **reavaliação** da sua tese inicial<sup>116</sup>, i.e., de certo modo, ajuda-o a formular uma outra, todavia, sem retirar o espaço necessário para

---

<sup>114</sup> Na medida em que se tentou mostrar: a) que os seres humanos são “intrinsecamente” motivados, note-se, intrinsecamente motivados “por” um *bem*, b) que a “notícia” desse *bem* fornece ao sujeito a **direção** e o **motivo** da ação e c) a parte racional da alma tem um papel crucial na “identificação” desse *bem*. Uma vez sublinhado este aspeto, rapidamente se compreenderá que a tarefa de *levar a aprender* consiste (não só mas também) em alargar os horizontes do aluno para que este possa “sondar” (para melhor escolher/tentar escolher) que *bem* é esse que, em última instância, o faz mover – alargamento que não poderá ser levado a cabo sem o **uso da razão**, uso esse que o método socrático promove. Vendo bem, trata-se, em última instância, de proporcionar “situações orientadas para a formulação de um projeto de vida próprio” (M.E., 2001: 8).

<sup>115</sup> Eis algumas: a) o próprio começo do diálogo, i.e., Sócrates “can frequently be heard inviting a prospective interlocutor to join him in this shared endeavor by saying, «consider with me» or «let’s put our heads together»” (Scott, 2000: 44), b) ao invés de oferecer respostas, Sócrates “uses his style of argument to hypothesize or place in question the matters to be considered” (idem: 45), c) à pergunta – “o que é X?” – cabe ao interlocutor o papel de avançar as primeiras hipóteses a serem testadas, d) sobretudo relativamente às alíneas b e c, a estratégia não é inocente, pelo contrário, tem como objetivo vincular o interlocutor às suas respostas, i.e., trata-se, no fundo, de uma forma de “tethering philosophy to character” (*ibid.*) cujo objetivo não é senão o colocar a descoberto “how beliefs and opinions are connected to the particular people who hold them and to the particular way of life that each leads” (*ibid.*) – algo que a TAD, curiosamente, sublinha –, e) Sócrates avança o seu ponto de vista relativamente a X (somente) após de ter ouvido o seu interlocutor – característica que poderá ser compreendida como estratégia pedagógica “designed to encourage the interlocutor to formulate his or her own ideas or to state without reservation whatever opinion or belief she or he might hold on the topic” (*ibid.*) – *parhesia* – e, por fim, f) o método de socrático “is not designed to instill in others something that was entirely absent before, as the “additive” or “knowledge-transfer” model of pedagogy presumes to do” (idem: 46).

<sup>116</sup> Esta característica essencial do método socrático vai ao encontro daquelas que são as três funções essenciais da filosofia no ensino secundário (M.E., 2001: 4): a) “permitir a cada um aperfeiçoar a análise das convicções pessoais”, b) “aperceber-se da diversidade dos argumentos e das problemáticas dos outros” e c) “aperceber-se do carácter limitado dos nossos saberes, mesmo dos mais assegurados”

que este último **tome posição**<sup>117</sup> relativamente à mesma – caso contrário o professor estará apenas a contribuir para a criação de dogmas<sup>118</sup>.

As vantagens<sup>119</sup> relativamente a um método estritamente expositivo<sup>120</sup> são óbvias: a) a mesma pessoa pode atuar como orador e ouvinte, defensor e juiz numa espécie de *deliberação conjunta*, i.e., o sujeito fala e escuta numa só atividade visto que cada comentário contém em si a solicitação de uma resposta (Scott, 2000), b) ao contrário de longos discursos, é mais fácil de seguir dada a possibilidade de interromper e fazer perguntas a fim de obter esclarecimento (idem), c) o participante é mais facilmente “persuadido” se *der voz a uma opinião*<sup>121</sup> sua do que propriamente se se limitar a ouvir as dos demais (idem), d) o assentimento do outro pode ser obtido passo a passo identificando claramente os pontos de discordância ou incerteza e minimizando os riscos de incompreensão<sup>122</sup> de parte a parte (idem), e, por fim, e) este modo de investigação *compartilhada*<sup>123</sup> tem como benefício (intrínseco) o exercitar das capacidades analíticas e argumentativas de ambos os conversantes permitindo-lhes, assim, dar mais forma às respetivas posições através do diálogo (idem).

Agora, não obstante as vantagens e as características apresentadas, aquela que é, do nosso ponto de vista, a principal característica do método socrático e, concomitantemente, o seu maior *trunfo* para o ensino, neste caso, da filosofia, prende-se com o facto de não se tratar simplesmente de um *processo* (de destruição de *opiniões* através de um conjunto de perguntas e respostas) mas também de um *resultado* (o estado de perplexidade). É neste sentido que defendemos que o método socrático tem, de raiz, uma função **pedagógica**. Caso não tivesse, o primeiro podia ser sem o segundo. A razão é clara: é o *estado de perplexidade* (resultante do

---

<sup>117</sup> Aspeto ao qual demos a devida importância aquando da planificação das aulas. Contudo, não deixa de ser interessante constatar que, de certo modo, como sublinhado anteriormente, Skinner, em parte, tem razão: o professor é um “arranjador de contingências de ensino”, ainda que, o “arranjo” não consista senão na criação das condições/oportunidades para que o aluno, com a ajuda do professor, reavalie, por si próprio, por exemplo, uma tese inicial (sua).

<sup>118</sup> Cf. (Lam, 2011: 15): “After all, the ultimate goal for the Socratic Learning Method is not to help students to come up with a proposition that they can rest safely with –this would merely contribute to the creation of dogmas. The true goal of the Method is to help students examine their own beliefs and new information they encounter. In frequently exercising the Socratic Learning Method, the students should become independent learners with curiosity and sensitivity toward new information, and gradually develop a mental habit of active inquiry and vigorous thinking”.

<sup>119</sup> O próprio Sócrates enuncia algumas: *República* (348a – b) e *Protágoras* (329a e 334c – 335c).

<sup>120</sup> Por exemplo: o método expositivo apresenta questões fechadas, o método socrático abre-as; o método expositivo visa explicar, o método socrático visa compreender, o método expositivo visar “ensinar”, o socrático visa *levar a aprender*.

<sup>121</sup> Característica que pensamos ser extremamente relevante para a escola de hoje, i.e., para uma escola que se quer não só democratizada mas democrática.

<sup>122</sup> Outro aspeto que acreditamos ser essencial no ensino de qualquer disciplina na medida em que despista eventuais falhas na aprendizagem dos alunos em tempo útil.

<sup>123</sup> Mais uma característica que acreditamos ser crucial visto que uma tal aprendizagem dispensa a figura do professor *autoritário*.

exame das suas próprias **crenças** à luz de novas *informações*) que ao tomar de assalto (neste caso) o aluno provocará, nele, “**a willingness to learn**” (Ausland, 2002: 36), note-se, uma **vontade autodeterminada de aprender**: aspeto crucial visto que a própria filosofia é, por essência, uma **atividade** pela qual o sujeito opta “**with a full sense of wanting, choosing and personal endorsement**” (Deci, 1992: 44). Ou seja, de algum modo, o método socrático consegue “resolver” a antinomia entre desejo e necessidade de aprender sem crucificar uma determinada visão do que deverá ser *ensinar e aprender* (no fundo, sem uma tecnologia do ensino) que apresentámos oportunamente – foi justamente o que tentámos mostrar.

Em jeito de conclusão, Savater (1997) – a título de exemplo – alertou para a necessidade de um método. O método é a principal arma para combater aquilo que o filósofo espanhol descreve não como “un trastorno psicológico de unos cuantos” (Savater, 1997: 53) mas como a “enfermedad laboral de la mayoría” (*ibid.*): a “pedantería pedagógica” (*ibid.*). Faz sentido, afinal, o pedante “no abre los ojos a casi nadie, pero se los salta a unos cuantos” (*ibid.*). No entanto, como sublinhou Boavida, e bem, “o modo de ensinar e aprender filosofia tem influência sobre a própria filosofia” (Boavida, 1996: 99), i.e., “condiciona imediatamente a filosofia que daí resultar e, portanto, o tipo de formação filosófica dos alunos” (idem: 100). De resto, o método afeta a “natureza profunda” (idem: 99) da filosofia – sob pena de se transformar *noutra coisa*, o ensino da filosofia no ensino secundário não deverá abdicar<sup>124</sup> de *um* método que seja, ele próprio, filosófico. Este aspeto é claro e absolutamente central. Todavia, não deixa de ser verdade que o (ou um) método, por si só, não chega. Pelo contrário, ao método o professor deverá juntar, inevitavelmente, (no nosso caso) uma sólida formação filosófica<sup>125</sup>, o *bom senso* e uma boa dose de *jogo de cintura*: só assim, do nosso ponto de vista, conseguirá “dar contexto e contorno filosóficos aos problemas dos alunos” (Boavida, 2010: 51), desta feita, sob pena de nunca chegarem “a saber o que é a filosofia e para que serve” (*ibid.*). Tal é, do nosso ponto de vista, a importância do diálogo (que o método socrático promove): o professor não pode esperar conhecer “os problemas” dos alunos se não lhes der a voz, se não lhes der a palavra.

---

<sup>124</sup> Concordamos com Vicente (1994: 399): “as condições de possibilidade do ensino da filosofia na educação secundária” alteraram-se. Todavia, e este é o nosso ponto, a “renovação profunda do ensino da filosofia” (*ibid.*) deverá ter os seus limites (sob pena de se transformar a filosofia, como dissemos, *noutra coisa*).

<sup>125</sup> Condição não suficiente mas ainda assim absolutamente necessária da “aprendizagem do filosofar por parte do aluno” (Vicente, 1994: 401).

## Considerações finais

A pedagogia é a arte que dá àqueles que se educam os meios e a ânsia de aprender o que não sabem mas precisam saber. A antinomia daqui resultante não deverá ser, do nosso ponto de vista, a justificação de toda e qualquer teoria da motivação. Pensamos ser claro este aspeto. É de igual modo claro que a investigação psicológica do fenómeno da motivação foi deveras “importante” para a *renovação pedagógica*. A razão é simples: quando aplicadas em contexto educativo, as teorias da motivação, **visto que pressupõem um tipo de homem**, não passam ao lado do processo ensino-aprendizagem, pelo contrário, do nosso ponto de vista, condicionam o *aprender* bem como o *ensinar*. Ademais, no caso específico da disciplina de filosofia, condicionam imediatamente a própria *filosofia* que daí resultar. Porquê? Porque a opção (consciente ou não-consciente) por uma qualquer perspetiva motivacional sem a qual, como vimos, não se deverá atuar em termos pedagógicos, **condiciona o método de ensino**, método esse que por sua vez irá condicionar o tipo *formação filosófica* dos alunos. Foi neste sentido que tentámos encontrar e defender, tanto na psicologia como na filosofia, uma teoria explicativa do fenómeno da motivação humana que se articulasse com um determinado método de ensino, método esse que por sua vez preservasse a “natureza ou a essência da filosofia” (Tozzi *apud* Boavida, 1996: 91).

Se a filosofia requer uma didática específica? Se por didática entendermos, por um lado, “o momento prático da filosofia” (Ferreira, 1993: 22) e, por outro, aquela parte da pedagogia que se ocupa da escolha do método de ensino, sim, do nosso ponto de vista sim. Porquê? Ainda que admitamos que haja “muitas razões para uma didática específica para a filosofia” (Boavida, 1996: 108) uma parece-nos absolutamente crucial: na medida em que a “especificidade didática da filosofia é exigida acima de tudo pela natureza da própria filosofia” (*ibid.*), será (filosoficamente) competente a investigação das ciências da educação no campo específico da didática da filosofia (Tozzi *apud* Boavida, 1996)? Não, justamente.

## BIBLIOGRAFIA

### Livros:

- ARISTOTLE (1975). *Metaphysics*. Oxford: Oxford University Press.
- ARISTÓTELES (2009). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores.
- ARISTÓTELES (2010). *Sobre a Alma*. Lisboa: INCM.
- BOAVIDA, J. (1991). *Filosofia – do Ser e do Ensinar*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- BOAVIDA, J. (2010). *Educação Filosófica – Sete Ensaio*s. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- BRENTANO (2009). *Psychology from an Empirical Standpoint*. Taylor & Francis e-Library.
- COLLINS, A.B. (2013). *Hegel's Phenomenology: The Dialectical Justification of Philosophy's First Principles*. USA: McGill-Queen's University Press
- DANCY, J., SOSA, E., STEUP, M. (Eds.) (2010). *A Companion to Epistemology* (2º Ed.). UK: Wiley-Blackwell.
- DAVIDOFF, L. (1983). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- DOSTOIÉVSKI, F. (2000). *Cadernos do Subterrâneo*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- EINSTEIN, A. (1981). *Como vejo o Mundo*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- ESTRELA, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. Porto: Edições Asa.
- FREIRE, P. (2002). *A Pedagogia da Autonomia* (versão digital), [http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia\\_da\\_Autonomia.pdf](http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Autonomia.pdf), em 20/09/2013
- HEGEL, G. W. F. (1971). *Phenomenology of Spirit*. Oxford: Oxford University Press.
- HEIDEGGER, M. (1973). *Qu'appelle-t-on penser*. Paris: Presses Universitaires de France.

- HERBART, J.F. (2003). *Pedagogia Geral*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- JAEGER, W. (1995). *Paidéia: A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- KANT, I. (1900). *On Education*. Boston: D. C. Heath, & CO., Publishers.
- KANT, I. (2001). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- KAPLAN, J.S. (1995). *Beyond behavior modification - A Cognitive-Behavioral Approach to Behavior Management in the School* (3ª Ed.). Austin: Pro-ed.
- MATSUMOTO, D. (2009). *The Cambridge Dictionary of Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press
- MIALARET, G. (1976). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- MIZUKAMI, M., (2001). *Ensino – as abordagens do processo*. Brasil: Editora Pedagógica e Universitária.
- MUELLER, F.L. (1976). *História da Psicologia* (Vol. II). Sintra: Europa-América
- PICO DELLA MIRANDOLA, G. (2001). *Discurso Sobre a Dignidade do Homem*. Lisboa: Edições 70.
- PLATO (1961). *Laws* (I Vol.). Harvard: Harvard University Press.
- PLATÃO (1992). *Ménon*. Lisboa: Edições Colibri.
- PLATO (1996). *Protagoras*. Oxford: Oxford University Press.
- PLATO (2006). *The Sophist*. London: Harvard University Press.
- PLATÃO (2008). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PLATÃO (2008). *Teeteto*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- REBOUL, O. (2000). *Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- ROUSSEAU, J. (1979). *Emile*. United States of America: Basic Books.
- SANSONE, C., HARACKIEWICZ, J.M. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation – The Search for Optimal Motivation and Performance*. USA: Academic Press.
- SANTO AGOSTINHO (2004). *Confissões*. Lisboa: INCM.
- SAVATER, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.

SCOTT, G. (2000). *Plato's Socrates as Educator*. NY: State University of New York Press.

SCOTT, G. (2002). *Does Socrates Have a Method? – Rethinking the Elenchus in Plato's Dialogues and Beyond*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.

SKINNER, B.F. (1970). *Tecnología de la Enseñanza* (versão electrónica). <http://www.conductitlan.net> em 31/07/2013.

SKINNER, B.F. (1973). *Beyond Freedom and Dignity*. Great Britain: Penguin Books.

SKINNER, B.F. (1989). *Questões Recentes na Análise Comportamental*. São Paulo: Papirus.

SKINNER, B.F. (2005). *Science and Human Behavior* (versão electrónica). The B.F. Skinner Foundation Website, <http://www.bfskinner.org/> em 31/07/2013.

SKINNER, B.F. (1982). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Editora Cultrix.

#### **Artigos e teses:**

AUSLAND, H.W. (2002). “Forensic Characteristics of Socratic Argumentation” in SCOTT, G. (Ed.). *Does Socrates Have a Method? – Rethinking the Elenchus in Plato's Dialogues and Beyond*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.

BANDINI, C. S. M., ROSE, J. C. (2006). “Tecnologia Comportamental no Contexto de Ensino: Favorecimento da Aprendizagem e do Surgimento de Comportamentos Criativos” in GUILHARDI, H.J., AGUIRRE, N.C. (Eds.). *Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade*. Santo André: ESETec.

BARATA-MOURA, José (1995). “Filosofia e Filosofar. Hegel versus Kant?” in *Philosophica* nº 6, pp. 51-69.

BOAVIDA, João (1996). “Por uma Didáctica para a Filosofia” in *Revista Filosófica de Coimbra* 9, pp. 91-110.

DIONÍSIO, B. (2010). “O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social” in *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 2010, pág. 305-316

CARPENTER, M., POLANSKY, R. (2002). "Variety of Socratic Elenchi" in SCOTT, G. (Ed.). *Does Socrates Have a Method? – Rethinking the Elenchus in Plato's Dialogues and Beyond*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.

COOPER, J.M. "Essays on Plato's Psychology" in WAGNER, E. (Eds.) (2001). *Essays on Plato's Psychology*. Oxford: Lexington Books.

DECI, E.L. "The Relation of Interest to the Motivation of Behavior – A Self-Determination Theory Perspective" in RENNINGER, K.A., HIDI, S., KRAPP, A. (Eds.) (1992). *The Role of Interest in Learning and Development*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

DECI, VALLERLAND, PELLITIER, RYAN (1991). "Motivation and Education: The self-determination perspective" in *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), pp. 325-346.

FERREIRA, M.L. (1993). "Filosofia e História da Filosofia – A relevância da dimensão histórica no ensino/aprendizagem da filosofia no secundário" in *Philosophica* nº 2, Lisboa. 1993. pp. 21-30.

HENNESEY, B.A. "Rewards and Creativity" in SANSONE, C., HARACKIEWICZ, J.M. (Eds.) (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation – The Search for Optimal Motivation and Performance*. USA: Academic Press

LAM, F., "The Socratic Method as an Approach to Learning and Its Benefits" (2011). Dietrich College Honors Theses. Paper 134, <http://repository.cmu.edu/hsshonors/134> em 19/09/2013.

MELO, C.M. (2008). *A Conceção de Homem no Behaviorismo Radical e Suas Implicações Para a Tecnologia do Comportamento*. Tese de Doutorado submetida à banca de defesa junto ao programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Carlos.

PETERS, P. (2010). "Reason and Passion" in DEARDEN, R., HIRST, P., PETERS, R. (Eds). *Education and the development of reason*. London: Routledge & Kegan Paul

PHILLIPS, D.C. "Theories of Teaching and Learning" in CURREN, R., *A Companion on Philosophy of Education* (Eds.) (2003). USA: Blackwell Publishing.

POLE, D. (2010). "The Concept of Reason" in DEARDEN, R., HIRST, P., PETERS, R. (Eds). *Education and the development of reason*. London: Routledge & Kegan Paul



POMBO, O. (1995). “A proximidade do ensino da Filosofia à própria essência do Ensino” in *Philosophica* nº 6, 15-27.

RYAN, R., DECI, E. “Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective” in RYAN, R., DECI, E. (2002) (Eds.). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester. NY: University of Rochester Press.

RYAN, R., DECI, E. “When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation” in SANSONE, C., HARACKIEWICZ, J.M. (Eds.) (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation – The Search for Optimal Motivation and Performance*. USA: Academic Press

RYAN, R., LYNCH, M. “Motivation and Classroom Management” in Curren, R., A (Eds.) (2003). *Companion on Philosophy of Education*. USA: Blackwell Publishing.

RUSSELL, B., “As Funções de um Professor” in POMBO, O. (Eds) (2000). *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.

VICENTE, J.N. (1994). “Subsídios para uma Didática da Filosofia – A propósito de algumas iniciativas recentes para a constituição de uma Didática específica da Filosofia” in *Revista Filosófica de Coimbra* - n.º 6, pp. 397-412.

VICENTE, J.N. (2008). *Educação, Retórica e Filosofia a partir de Olivier Reboul*, Dissertação de Doutoramento em Filosofia na especialidade de Didáctica da Filosofia, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

VIEIRA, L., & BONITO, J. (2012). “Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula sob a ótica da psicopedagogia: estudo de caso” in O. Magalhães e A. Folque (Orgs), *Práticas de investigação em Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação

WREN, C., WREN, T. “The Capacity to Learn” in CURREN, R. (Eds.) (2003). *A Companion on Philosophy of Education*. USA: Blackwell Publishing.

### **Documentos de enquadramento legal:**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986). “Lei de Bases do Sistema Educativo”.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). “Programa de Filosofia – 10º e 11º ano”.